

Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg: Forschungsergebnisse der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie

Schofield, Janet Ward

Veröffentlichungsversion / Published Version

Arbeitspapier / working paper

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

SSG Sozialwissenschaften, USB Köln

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Schofield, J. W. (2006). *Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg: Forschungsergebnisse der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie*. (AKI-Forschungsbilanz, 5). Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH FSP Zivilgesellschaft, Konflikte und Demokratie Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration -AKI-. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-114194>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Janet Ward Schofield

**Migrationshintergrund,
Minderheitenzugehörigkeit und
Bildungserfolg**
Forschungsergebnisse der pädagogischen,
Entwicklungs- und Sozialpsychologie

AKI-Forschungsbilanz 5

in Zusammenarbeit mit
Kira Alexander, Ralph Bangs und
Barbara Schauenburg

Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte
und gesellschaftliche Integration (AKI)
Wissenschaftszentrum Berlin
für Sozialforschung (WZB)

Oktober 2006

Das englischsprachige Original wird unter dem Titel "Migration Background, Minority-Group Membership and Academic Achievement. Research Evidence from Social, Educational, and Developmental Psychology" ebenfalls von der Arbeitsstelle publiziert. Die Übersetzung besorgten Barbara Schauenburg und das Team der Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration.

Die AKI-Forschungsbilanz kurz gefasst

Zur Verringerung von Bildungsdiskrepanzen beitragen

Ziel dieser Forschungsbilanz ist es, denjenigen, die für eine Verbesserung der Bildungsergebnisse von SchülerInnen mit Migrationshintergrund wirken, hierfür relevante Informationen zu liefern, damit letztlich gleiche Bildungschancen erreicht werden. Diese Forschungsbilanz wertet insbesondere solche Arbeiten aus den Bereichen der Sozial-, Entwicklungs- und pädagogischen Psychologie aus, die für das Verständnis der Unterschiede in den Bildungsleistungen und -laufbahnen von SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund und für die Entwicklung von Strategien zur Reduzierung dieser Unterschiede bedeutsam sind.

Erkenntnisse der psychologischen Forschung helfen Bildungsunterschiede besser zu verstehen

Indem diese Bilanz in Deutschland wenig bekannte Forschungsergebnisse vorstellt, will sie unser Wissen über Faktoren, die für die unterschiedlichen schulischen Leistungen und Bildungsverläufe von SchülerInnen mit bzw. ohne Migrationshintergrund verantwortlich sind, erweitern. Darüber hinaus kann sie zu einem umfassenderen Verständnis der Art und Weise, in der etwa der sozioökonomische Status den Bildungserfolg beeinflusst, beitragen.

Diese Forschungsbilanz stützt sich auf qualitativ hochwertige empirische (oft experimentelle) Forschungsarbeiten, die zumeist in den USA durchgeführt wurden, sowie auf vorliegende Forschungsberichte. Generell gehen wir davon aus, dass die vorgestellten Forschungsergebnisse von allgemeiner Bedeutung sind. Um es den LeserInnen zu ermöglichen, die Anwendbarkeit der Ergebnisse auf den deutschen Zusammenhang zu beurteilen, werden jeweils der nationale Kontext, dort vorherrschende Stigmata und die Situation der untersuchten Gruppen erläutert.

Drei Hauptthemen

Aufgrund der Aussagekraft der vorliegenden wissenschaftlichen Literatur und ihrer Relevanz für die Situation in Deutschland wurden drei Hauptthemen zum Gegenstand dieser Forschungsbilanz gemacht: Stereotype Threat (die Bedrohung durch negative Stereotype), Erwartungseffekte und die sich aus der Zusammensetzung von Lerngruppen nach Leistung ergebenden Effekte. Damit werden gleichzeitig drei Schlüsselbereiche des Lernprozesses beleuchtet: die einzelnen SchülerInnen, die LehrerInnen und ihre Interaktionen mit den SchülerInnen sowie die institutionelle Ebene, d.h. die Zusammensetzung der Lerngruppen und das Schulsystem.

Stereotype Threat beeinträchtigt schulische Leistungen

Negative Stereotype, die die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe mit geringen intellektuellen Fähigkeiten in Verbindung bringen, können die schulischen Leistungen und die Schulkarrieren von SchülerInnen, die einen Migrationshintergrund haben oder ethnischen Minderheiten angehören, sowohl kurz- als auch langfristig erheblich beeinträchtigen. Die Angst davor, dass die eigenen Leistungen auf Basis von negativen Stereotypen über die eigene Gruppe beurteilt und deshalb für unzulänglich befunden werden könnten („Stereotype Threat“), kann die intellektuelle Leistungsfähigkeit unmittelbar (etwa während einer Prüfung) vermindern. Langfristig kann sie zu einer verringerten Bildungsmotivation beitragen und Verhaltensweisen hervorrufen, die die Schulkarriere nachhaltig beeinträchtigen.

Stereotype Threat betrifft Mitglieder unterschiedlicher Gruppen

Stereotype Threat wirkt nachweislich auf Mitglieder verschiedener Gruppen (Frauen, ältere Menschen, Personen mit Migrationshintergrund und aus Minderheiten) und in sehr unterschiedlichen Bereichen. Die hier präsentierten empirischen Ergebnisse stützen die Annahmen, dass schon Kinder an Ethnizität oder Geschlecht geknüpfte Stereotype kennen und dass viele Effekte von Stereotype Threat, die die Bildungsleistungen älterer SchülerInnen und von Studierenden beeinträchtigen, wohl auch schon bei Kindern ab dem Alter von fünf Jahren auftreten. In welchem Kontext oder wie stark Individuen Stereotype Threat erfahren, hängt etwa davon ab, ob sie sich der Stereotype bewusst sind und wie sehr sie sich mit dem jeweiligen Themen- oder Bildungsbereich sowie mit der von Stereotypen betroffenen Gruppe identifizieren.

Wie Stereotype Threat negativ auf Schulleistungen wirkt

Vorliegende Forschungsergebnisse verweisen auf drei Hauptmechanismen, durch die Stereotype Threat Leistungen in der Schule oder im Studium beeinträchtigen kann: Ängste können zu schwächeren Leistungen führen, das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten kann erschüttert werden, und kognitive Energien können für die Bewältigung der mit Stereotype Threat verbundenen Ängste gebunden werden. Darüber hinaus ist es möglich, dass die Betroffenen zu Verhaltensweisen greifen, die bezüglich ihrer Bildungsleistungen kontraproduktiv wirken. Dazu gehört es etwa, Herausforderungen aus dem Weg zu gehen oder zu entscheiden, dass einem Erfolge in bestimmten Schulfächern oder in Schule und Universität allgemein nicht wichtig sind. Viele dieser Verhaltensweisen helfen den Betroffenen zwar kurzfristig, ein positives Selbstbild zu bewahren, können jedoch langfristig ihre Bildungsentwicklung beeinträchtigen.

Stereotype Threat: Was wir tun können

Es gibt verschiedene Strategien, um die Wirkungen des Stereotype Threat abzuschwächen. So können positive, nicht durch Stereotype belastete Identitäten gestärkt sowie eine Unterrichtspraxis gefördert werden, die das Vertrauen der Lehrkräfte in die intellektuellen Fähigkeiten der SchülerInnen zum Ausdruck bringt und zugleich anspruchsvolle Ziele vermittelt. Weiter können die SchülerInnen oder StudentInnen ermuntert werden, sich an Situationen zu erinnern, in denen sie ihre persönlichen Überzeugungen oder Werte umsetzen konnten. Eine weitere Strategie ist es, Bedingungen zu schaffen, in denen SchülerInnen mit Migrationshintergrund nicht befürchten, in der Schule voreingenommen beurteilt zu werden. Bildungseinrichtungen können zur Verringerung des Stereotype Threat weitere Maßnahmen einsetzen. Dies sind etwa Unterrichtsmethoden des kooperativen Lernens, Schulphilosophien und eine schulische Praxis, die die Wertschätzung kultureller Vielfalt unterstreichen, der Aufbau positiver Beziehungen zwischen einheimischen und eingewanderten Kindern sowie die Einstellung gut qualifizierter Lehrkräfte mit Migrationshintergrund, die für Kinder mit ähnlichem Hintergrund starke Vorbilder sein können.

Erwartungseffekte (sich selbst erfüllende Prophezeiungen) können schulische Leistungen beeinträchtigen

Zahlreiche Forschungsarbeiten zeigen, dass die Erwartungen, die LehrerInnen hinsichtlich der Potentiale und Leistungen ihrer SchülerInnen haben, die tatsächlichen Bildungsverläufe dieser SchülerInnen beeinflussen können. Sich selbst erfüllende Prophezeiungen sind ein real existierendes Phänomen, und ein Ort, an dem sie auftreten, ist das Klassenzimmer. So können die Annahmen von LehrerInnen über die Fähigkeiten ihrer SchülerInnen unter bestimmten Bedingun-

gen das Niveau der gegenwärtigen und zukünftigen Schulleistungen dieser SchülerInnen signifikant beeinflussen. Diese Effekte sind offenbar in unterschiedlichen Kontexten unterschiedlich stark.

SchülerInnen mit Migrationshintergrund, aus Minderheiten und aus niedrigen sozialen Schichten sind häufiger betroffen

LehrerInnen erwarten von SchülerInnen aus unteren sozialen Schichten, aus eingewanderten Familien oder ethnischen Minderheiten häufig weniger. Gleichzeitig scheinen diese SchülerInnen – ebenso wie jüngere SchülerInnen und Neulinge in einer Klasse – besonders empfindlich auf Lehrererwartungen zu reagieren. Aus diesem Grund ist es sehr wahrscheinlich, dass Erwartungseffekte zu den unterschiedlichen Bildungschancen von mehr und weniger privilegierten SchülerInnen beitragen. In Deutschland könnten Erwartungseffekte darüber hinaus besonders schwerwiegende Konsequenzen haben, da Kinder relativ früh, also wenn Erwartungseffekte eine stärkere Rolle spielen als zu einem späteren Zeitpunkt, auf die unterschiedlichen Schultypen der Sekundarstufe aufgeteilt werden.

Lehrererwartungen beeinflussen das Verhalten von LehrerInnen und SchülerInnen

Der Hauptmechanismus, durch den Lehrererwartungen die Leistungen von SchülerInnen beeinflussen, ist das Verhalten des Lehrenden. Geringe Erwartungen können zu einem negativen oder auf eine andere Art wenig hilfreichen Verhalten führen. Insbesondere scheinen die vermittelten Lerninhalte (Wird z.B. ein anspruchsvolles Unterrichtsmaterial eingesetzt?) und die sozioemotionale Atmosphäre, die die LehrerInnen in der Interaktion mit ihren SchülerInnen schaffen, deren Leistungen zu beeinflussen. Die vorliegenden Forschungsergebnisse zeigen nicht nur, dass SchülerInnen ein aufgrund bestimmter Erwartungen unterschiedliches Verhalten aufmerksam registrieren, sondern auch, dass sie unter Umständen auf eine unterschiedliche Behandlung mit Zweifeln an den eigenen Fähigkeiten und einer negativen Haltung gegenüber den LehrerInnen und der Schule allgemein reagieren. Dies kann ihren Kompetenzerwerb beeinträchtigen.

Erwartungseffekte: Was wir tun können

Zur Effektivität von Interventionen gegen die negativen Wirkungen von Erwartungseffekten gibt es kaum Forschungsergebnisse. Nach dem derzeitigen Stand der Forschung scheint es aussichtsreicher zu sein, eine Veränderung des Verhaltens und weniger der Einstellungen der LehrerInnen anzustreben. Schulen sollten nach Wegen suchen, allen SchülerInnen unabhängig von ihrer Herkunft hohe Erwartungen entgegenzubringen. Ein aussichtsreicher Ansatz ist es, in die Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen Maßnahmen aufzunehmen, in denen sie Verhaltensweisen gegenüber SchülerInnen mit Migrationshintergrund oder aus unteren sozialen Schichten einüben, die geeignet sind, deren schulische Entwicklung zu fördern (z.B. anspruchsvolles Lehrmaterial einsetzen, Fragen umformulieren oder Hilfestellungen geben, anstatt schnell aufzugeben, etc.). Dazu gehört es auch, ein positives sozioemotionales Klima im Umgang mit diesen SchülerInnen zu schaffen.

Leistungsdifferenzierte Gruppen können negative Auswirkungen haben

Es liegen nennenswerte Forschungsergebnisse vor, die zeigen, dass ein differenziertes Schulsystem und verwandte Formen der Leistungsdifferenzierung mit unterschiedlichen Lehrplänen, wie etwa im deutschen dreigliedrigen Schulsystem, zu den Bildungsdifferenzen zwischen ursprünglich leistungstärkeren und leistungsschwächeren SchülerInnen beitragen, indem die Entwick-

lung der Letzteren beeinträchtigt wird. Da aus unterschiedlichen Gründen SchülerInnen mit Migrationshintergrund überproportional eben dieser Gruppe angehören, tragen derartige Formen der Leistungsgruppierung höchstwahrscheinlich dazu bei, dass die Unterschiede zwischen SchülerInnen mit bzw. ohne Migrationshintergrund im Bildungsverlauf größer werden.

Die Lernumgebung sowie das Verhalten der Lehrkräfte und der MitschülerInnen beeinflussen das individuelle Lernen

Ein Hauptfaktor, der das Lernen in homogenen Gruppen leistungsschwächerer SchülerInnen beeinträchtigt, sind die weniger anspruchsvollen Lehrinhalte. Aus diesem Grund lernen zumindest einige der SchülerInnen in den niedrigeren Schulzweigen weniger, als sie in einer heterogeneren Lernumgebung lernen könnten. Darüber hinaus können sowohl das Lehrerverhalten als auch die sozialen Prozesse in Klassen der unteren Schulzweige den Kompetenzerwerb der Einzelnen negativ beeinflussen. Dieser wird auch durch den Besuch einer Schule beeinträchtigt, deren SchülerInnen besonders häufig aus sozial schwachen Elternhäusern kommen. Dieser Effekt kann teilweise beachtlich sein, scheint aber geringer als der des durchschnittlichen Leistungsvermögens der MitschülerInnen.

Leistungsgruppierung mit Lehrplandifferenzierung: Was wir tun können

Es sollte ernsthaft in Erwägung gezogen werden, Lernkontexte, in denen leistungsschwächere SchülerInnen unter sich sind, abzubauen oder ganz abzuschaffen. Dies kann etwa geschehen, indem auf eine heterogene Zusammensetzung der Schülerschaft und Schulklassen hingewirkt wird. Allerdings ist dies nur schwer umzusetzen, und es könnte zu nicht beabsichtigten Effekten, wie einer Flucht der Mittel- und Oberschichtfamilien in private Schulen, kommen. Die hier ausgewertete Forschung zeigt jedoch, dass die institutionelle Struktur des deutschen Schulsystems in Kombination mit der frühen Aufteilung der Kinder auf verschiedene Schulzweige deutliche Nachteile für eine große Zahl von SchülerInnen mit Migrationshintergrund hat, auch weil diese überproportional oft aus unteren sozialen Schichten kommen und häufig zu den zunächst leistungsschwächeren SchülerInnen zählen. Daher sollte eine Abschaffung der Leistungsgruppierung (also in Deutschland der Dreigliedrigkeit in der Sekundarstufe) als ein Weg zur Verringerung der Bildungsdiskrepanzen zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund ernsthaft erwogen werden. Ziel sollte es sein, Vielfalt im Hinblick auf die Fähigkeiten und den Familienhintergrund zu fördern und den anfangs leistungsschwächeren SchülerInnen die nötige Unterstützung zu gewähren, um höheren Anforderungen gerecht werden zu können. Wird die Reform richtig durchgeführt, müssen leistungsstärkere SchülerInnen darunter nicht leiden.

Angesichts der politischen Schwierigkeiten, die die Aufhebung der institutionellen Differenzierung mit sich bringen würde, sollte auch geprüft werden, wie das Niveau der Lehrinhalte und der pädagogischen Praxis dort, wo SchülerInnen mit Migrationshintergrund stark vertreten sind, angehoben werden könnte. Bei der Umsetzung solcher Maßnahmen sollte ihrer langfristigen Institutionalisierung großes Gewicht beigemessen und ihre Wirkungen auf die SchülerInnen sorgsam bedacht und evaluiert werden.

INHALT

1 Einleitung	1
<i>Janet Ward Schofield</i>	
 2 Stereotype Threat: Wie Reaktionen von SchülerInnen auf wahrgenommene negative Stereotype ihre Leistungen beeinträchtigen	 15
<i>Kira Alexander und Janet Ward Schofield</i>	
2.1 Frühe Arbeiten zum Stereotype Threat	19
2.2 Zur Generalisierbarkeit von Stereotype Threat-Effekten	20
2.3 Kindliche Entwicklung und Stereotype Threat	23
2.4 Über Testergebnisse hinaus: Weitere Konsequenzen von Stereotype Threat	25
2.5 Wie funktioniert Stereotype Threat? Mechanismen, durch die Bildungsleistungen beeinträchtigt werden	28
2.6 Von welchen Faktoren hängt es ab, ob Stereotype Threat erlebt wird?	31
2.7 Was kann getan werden? Ansätze zur Reduktion von Stereotype Threat im schulischen Umfeld	34
2.7.1 Individuelle Strategien	35
2.7.2 Relationale Strategien	39
2.7.3 Kontextbezogene Strategien	41
2.8 Fazit	44
 3 Erwartungseffekte: Wie Lehrerverhalten schulische Leistungen beeinflusst	 47
<i>Kira Alexander und Janet Ward Schofield</i>	
3.1 Grundlegende Arbeiten zu durch Lehrererwartungen hervorgerufenen Effekten	47
3.2 35 Jahre Forschung: Allgemeine Erkenntnisse zu Lehrererwartungseffekten	49
3.3 Wie funktionieren Erwartungseffekte?	57
3.4 Welche Faktoren sind dafür verantwortlich, wie Erwartungseffekte wirken?	61
3.5 Was kann getan werden? Die Auswirkungen von Lehrererwartungseffekten in Klassen und Schulen vermindern	64
3.6 Schlussfolgerungen	68

4 Leistungsgruppierung, Kompositionseffekte und Leistungsentwicklung	71
<i>Janet Ward Schofield</i>	
4.1 Der Begriff der Leistungsgruppierung	74
4.2 Einfluss von Leistungsgruppierung auf schulische Leistung: Gruppenbildung innerhalb von Klassen	75
4.3 Der Einfluss von Leistungsgruppierung auf schulische Leistungen: Nach Leistung gebildete Klassen ohne curriculare Differenzierung	77
4.4 Der Einfluss von Leistungsgruppierung auf schulische Leistungen: Nach Leistung gebildete Klassen mit curricularer Differenzierung	79
4.4.1 Forschungsansätze	79
4.4.2 Besondere Kurse für besonders leistungsstarke SchülerInnen	81
4.4.3 Leistungsgruppierung mit unterschiedlichen Lehrplänen	82
4.5 Wie wirkt Leistungsgruppierung mit curricularer Differenzierung auf die schulische Leistung?	87
4.5.1 Unterschiedliche Unterrichtsinhalte	87
4.5.2 Pädagogische Ziele und Verhaltensweisen der Lehrenden	89
4.5.3 Einfluss der MitschülerInnen	90
4.6 Der Einfluss des durchschnittlichen sozioökonomischen Status der Schülerschaft und des Anteils von MigrantenschülerInnen auf die Schulleistungen	922
4.7 Wie beeinflusst die soziale und ethnische Zusammensetzung der Schülerschaft die Leistungen?	99
4.7.1 Einfluss der MitschülerInnen	100
4.7.2 Lehrerverhalten, Lehrpläne und Qualifikation der LehrerInnen	101
4.8 Was kann getan werden? Die durch Leistungsgruppierung und Kompositionseffekte verstärkten Bildungsdifferenzen verringern	102
5 Schlussfolgerungen und weitere Perspektiven	107
<i>Janet Ward Schofield und Ralph Bangs</i>	
5.1 Die Hauptergebnisse	107
5.2 Übereinstimmende Schlussfolgerungen aus der Analyse verschiedener hier diskutierter Phänomene	111

5.3 Weitere Maßnahmen zur Verringerung der Bildungsdiskrepanzen	114
5.3.1 Programme zur frühkindlichen Erziehung	115
5.3.2 Eine Beteiligung der Eltern fördern	116
5.4 Eine Schlussbemerkung	118
 Literatur	 121

1 Einleitung

Janet Ward Schofield

Das letzte Drittel des zwanzigsten und das beginnende einundzwanzigste Jahrhundert waren und sind geprägt durch große Wanderungsbewegungen (U.N., 2004). Schätzungen besagen, dass derzeit 175 Millionen Menschen, das entspricht 3% der Weltbevölkerung, außerhalb ihrer Geburtsstaaten leben und dass diese Zahl weiter zunimmt (U.N., 2002).

Die Ursachen für die zunehmenden Wanderungsbewegungen sind vielfältig und komplex. Unabhängig von der Vielfalt der jeweiligen Gründe für Migration ist eine zentrale Folge von Zuwanderung die Zunahme von Diversität in der Aufnahmegesellschaft und zwar hinsichtlich verschiedenster Dimensionen, darunter Ethnizität, phänotypische Unterschiede, Religion und Kultur. Insgesamt weisen 19% der Bevölkerung in Deutschland einen Migrationshintergrund auf (Statistisches Bundesamt, 2006). In den Großstädten sind es ungefähr ein Viertel oder mehr der Bevölkerung.

Die erhöhte Vielfalt der Bevölkerung in der Folge von Zuwanderung stellt sowohl eine Herausforderung als auch eine Chance dar. Eine der zentralen Herausforderungen ist die Bildung und Ausbildung der selbst eingewanderten oder in Deutschland geborenen Kinder der MigrantInnen. Dass es sich hierbei um eine Herausforderung handelt, verdeutlicht der Umstand, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund insgesamt schlechtere Ergebnisse in standardisierten Wissens- und Fähigkeitstests zeigen als vergleichbare SchülerInnen aus anderen Familien. Diese Unterschiede bleiben in der Regel auch dann erhalten, wenn andere Einflussfaktoren, insbesondere der sozioökonomische Status, statistisch kontrolliert werden (Alba, Handl & Müller, 1998; OECD, 2004). SchülerInnen mit Migrationshintergrund verlassen darüber hinaus mit höherer Wahrscheinlichkeit ohne Abschluss die Schule und sind überproportional in Schulen der unteren Zweige, insbesondere in den Haupt- und Sonderschulen, vertreten (Bender & Seifert, 1996; Seifert, 2000; Wagner, Büchel, Haiken-DeNew & Spiess, 1998). So überrascht es nicht, dass die Wahrscheinlichkeit, eine höhere Bildungslaufbahn zu beginnen und erfolgreich zu beenden, für Kinder aus zugewanderten Familien gegenüber Kindern aus anderen Familien deutlich geringer ist (Diefenbach, 2002; Herwartz-Emden, 2003). Die Ausprägungen der geschilderten Unterschiede variieren zwischen Zuwanderergruppen, Schultypen und Ländern, dennoch sind derartige Ungleichheiten eher die Regel als die Ausnahme (Darling-Hammond, 2004; Haiken-DeNew, Büchel & Wagner, 1997; OECD, 2006; Olneck, 2004).

Die geschilderten Disparitäten im Bildungsbereich wirken sich unter anderem deshalb negativ für MigrantInnen und ihre Familien aus, da Bildungserfolg bzw. -misserfolg mit ökonomischen Konsequenzen verbunden ist (Mincer, 1974). Doch auch für das Aufnahme-land, in dem die Personen mit Migrationshintergrund und ihre Familien leben, ergeben sich Nachteile. In Zeiten globalisierter Wirtschaftsabläufe ist das ökonomische Wohlergehen eines Landes zunehmend mit der Verfügbarkeit gut ausgebildeter Arbeitskräfte verknüpft.

Somit ist eine gut ausgebildete Bevölkerung eine zunehmend bedeutsame Ressource für die ökonomische Leistungsfähigkeit eines Landes. Dies zeigt sich unter anderem darin, dass über die Hälfte des Bruttoinlandsproduktes der größeren OECD-Staaten in „informationsbasierten Aktivitäten“ erwirtschaftet wird, die ein gewisses Maß an Bildung seitens der Beschäftigten voraussetzen (OECD, 1996). Wenn Menschen mit Migrationshintergrund einen wachsenden Teil der Bevölkerung stellen, ist es somit zunehmend wichtig, dass sie über die notwendige Bildung verfügen, um diesem Arbeitsmarktsegment als qualifizierte Arbeitskräfte zur Verfügung zu stehen. Dies gilt insbesondere dann, wenn (wie dies in vielen entwickelten Ländern der Fall gewesen ist) Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt den Bedarf an gering qualifizierten Arbeitskräften, ursprünglicher Auslöser für die Anwerbung von GastarbeiterInnen, deutlich reduzieren (Seifert, 1998).

Neben diesen ökonomischen Folgen wirken sich Ungleichheiten im Bildungserfolg auch auf das Sozialgefüge eines Landes aus. Die geringen Bildungschancen für SchülerInnen mit Migrationshintergrund könnten sich etwa als Integrationshindernis erweisen, wenn dadurch verhindert wird, dass sich innerhalb der Zuwanderergruppen eine Bildungsschicht herausbildet, die Zugang zu Positionen des öffentlichen Lebens, der Politik oder Kultur hat und somit maßgeblich die Gesellschaft des Landes mitprägt. Zudem können durch ungleiche Bildungschancen Unzufriedenheit und Unmut innerhalb der Bevölkerungsgruppen mit Migrationshintergrund entstehen, was wiederum einen Rückzug aus dem öffentlichen Leben eines Landes zur Folge haben kann.

Da Bildungsunterschiede zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund oft auftreten und gewichtige Konsequenzen haben, ist es unerlässlich, die Ursachen der Ungleichheiten zu ergründen und vorhandenes Wissen über mögliche Interventionen zusammenzutragen. Besonders dringlich ist dies in Ländern, in denen Diskrepanzen im Bildungserfolg

► **Im Fokus: Erkenntnisse der psychologischen Forschung über die Ursachen der Bildungsdifferenzen und Möglichkeiten, zu intervenieren**

zwischen SchülerInnen mit bzw. ohne Migrationshintergrund deutlich ausgeprägt sind. Vor diesem Hintergrund und aufgrund der Tatsache, dass die Kluft in Deutschland tatsächlich ausgeprägter ist als in den meisten anderen OECD-Staaten (OECD,

2006), hat die Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) des Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung (WZB) diese Forschungsbilanz in Auftrag gegeben.

Vorliegende, überwiegend soziologische Arbeiten haben eine Reihe von Faktoren aufgezeigt, die es erlauben, den eher geringen Bildungserfolg vieler SchülerInnen mit Migrationshintergrund zu erklären. Diesen Arbeiten zufolge haben beispielsweise Unterschiede zwischen Zuwanderern und anderen im sozioökonomischen Status Auswirkungen auf zu beobachtende Diskrepanzen im Bildungserfolg, ganz so wie dies auch innerhalb der einheimischen Bevölkerung der Fall ist (Alba, Handl & Müller, 1998; Baumert, Trautwein & Artelt, 2003; Knapp & Woolverton, 2004; OECD, 2004). Zudem spielt die Beherrschung der Unterrichtssprache zweifelsfrei eine zentrale Rolle in der Erklärung der bildungsbezogenen Disparitäten (Esser, 2006). Darüber hinaus tragen die Faktoren Einwanderungsalter, Aufenthaltsdauer und eigene Migrationserfahrung substantiell zur Aufklärung von unter-

schiedlichen Schulleistungen bei (Alba, Handl & Müller, 1998; Esser, 1989; OECD, 2004; Portes & MacLeod, 1996).

Die angeführten Aspekte sind zentrale und bedeutsame Einflussfaktoren, wenn es um den unterschiedlichen Bildungserfolg von SchülerInnen geht. Diese Forschungsbilanz hat zum Ziel, den Wissensstand hinsichtlich weiterer Einflussfaktoren, die Gegenstand anderer Disziplinen sind, zu erweitern. Dabei stehen Forschungsergebnisse aus der Psychologie, insbesondere der Sozial- und Entwicklungspsychologie bzw. der pädagogischen Psychologie, im Vordergrund, die eine besondere Relevanz für das Verständnis der möglichen Ursachen von Diskrepanzen zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund haben. Jeder dieser drei Forschungsbereiche in der Psychologie ist bereits für sich genommen sehr umfangreich und liefert potentiell eine große Bandbreite und Fülle an Theorien und Forschungsergebnissen, die zum Verständnis der Disparitäten in den Schulleistungen beitragen und mögliche Lösungen aufzeigen. Folglich war der erste Schritt zur Erstellung dieser Bilanz die Entwicklung von Auswahlkriterien für die Aufnahme einzelner hier ausführlich zu behandelnder Arbeiten aus den genannten Forschungsbereichen der Psychologie. Hierzu wurden ExpertInnen¹ konsultiert und sowohl Bibliothekskataloge als auch Forschungsdatenbanken ausgewertet. Darüber hinaus wurden Kriterien zur Priorisierung der vorhandenen Forschungsarbeiten festgelegt. Die zentralen Kriterien waren der Umfang der vorhandenen wissenschaftlichen Literatur, die bestimmte Einflussfaktoren explizit mit unterschiedlichem Bildungserfolg von SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund in Verbindung bringt, und das Vorhandensein von Ansätzen zur Überwindung dieser Einflussfaktoren, also der Entwurf von Interventionsmöglichkeiten. Auch der Einbeziehung von bis dato in den politischen Debatten in Deutschland nicht diskutierten Einflussvariablen oder anderer Ergebnisse und Thesen wurde eine besondere Bedeutung beigemessen.

In Anbetracht der Fülle von Arbeiten aus der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie, die einen Beitrag zum Verständnis von Leistungsunterschieden im schulischen Kontext liefern können, ist eine vollständige Sichtung und Darstellung unmöglich. Dennoch ermöglicht auch die Darstellung und Rezeption ausgewählter Arbeiten ein umfassen-

¹ Diese ExpertInnen sind allesamt führende WissenschaftlerInnen ihrer Fächer, darunter zwei ehemalige Vorsitzende der American Educational Research Association. Die Liste der konsultierten WissenschaftlerInnen enthält zudem eine Reihe von SoziologInnen, deren Arbeiten sich unmittelbar auf die Bildungschancen von MigrantInnen und Minderheiten beziehen, darunter auch ein ehemaliger Vorsitzender der American Sociological Association. Aufgrund der Tatsache, dass die Ergebnisse dieser Forschungsbilanz auch politischen Akteuren zugänglich gemacht und Ansätze für mögliche Interventionen herausgearbeitet werden sollen, wurden zusätzlich ExpertInnen konsultiert, die über umfangreiche Erfahrungen in der Kooperation mit Politik und Öffentlichkeit verfügen bzw. deren Arbeiten explizit auf die Konzeption von Interventionen zur Verringerung der Bildungsdiskrepanzen ausgerichtet sind.

Ich möchte mich bei den folgenden Personen dafür bedanken, dass sie großzügig ihre Einfälle und Ideen über die in dieser Forschungsbilanz einzubeziehenden Themen mit mir geteilt haben: James Banks, Russell F. Stark University Professor and Director, Center for Multicultural Education, University of Washington; David Berliner, Regents' Professor, Arizona State University; Joyce Epstein, Director, Center on School, Family, and Community Partnerships, John Hopkins University; Adam Gamoran, Professor of Sociology, University of Wisconsin-Madison; Cynthia Garcia-Coll, Robinson and Barstow Professor of Education, Brown University; Eugene Garcia, Dean, College of Education, Arizona State University; Maureen Hallinan, William P. and Hazel B. White Professor of Sociology, University of Notre Dame; Jacqueline Jordon Irvine, Candler Professor of Urban Education, Emory University; Sonia Nieto, Professor of Education, University of Massachusetts; Diane Slaughter-Defoe, Constance E. Clayton Professor in Urban Education, University of Pennsylvania; Robert Slavin, Co-Director of the Center for Research on the Education of Students Placed at Risk, John Hopkins University; and Margaret Beale Spencer, GSE Board of Overseers Professor of Education and Psychology, University of Pennsylvania.

deres Verständnis der relevanten Prozesse und ergänzt die Erkenntnisse aus anderen Forschungsbereichen substantiell. Die Verknüpfung der Erkenntnisse aus verschiedenen Disziplinen bietet zudem die Möglichkeit, die Prozesse, durch die Faktoren wie etwa der sozioökonomische Status auf die Disparitäten in den Schulleistungen wirken, besser zu verstehen. In Kapitel drei werden beispielsweise so genannte Erwartungseffekte dargestellt und diskutiert. Die hier zugrunde liegenden Mechanismen erhellen, dass soziale Schichtzugehörigkeit nicht allein vermittelt über den Bildungsstand der Eltern und kulturelles Kapital die schulischen Leistungen beeinflusst, sondern auch über das Lehrerverhalten. Die Berücksichtigung des Einflusses sozialer Schichtzugehörigkeit auf LehrerInnenverhalten ermöglicht zudem Interventionsansätze, die bislang unter Umständen unberücksichtigt bleiben, da angenommen wird, dass der sozioökonomische Status vor allem über unterschiedliches kulturelles Kapital auf die schulische Leistung wirkt.

Dem eigentlichen Kernstück dieser Bilanz, den drei Kapiteln über die Faktoren, die eine Klärung der Ursache für die Disparitäten in den Schulleistungen von Schülern mit und ohne Migrationshintergrund versprechen, und über Ansatzpunkte zu deren Verringerung, wird im Folgenden die Diskussion einiger Fragen vorangestellt, die den Kontext für das Verständnis dieser Forschungsarbeit und ihrer Implikationen für die Politik verdeutlichen.

Die Vielfalt der Hintergründe und Erfahrungen von Immigranten

Der Begriff „Immigrant“ bezeichnet laut Lexikondefinition „a newcomer to a country who has settled there“ (Ein Neuankömmling in einem Land, in dem er sich niedergelassen hat) (Encarta World English Dictionary, 2005). Diese simple Definition täuscht über die Komplexität des Begriffs und die vielgestaltigen Kontexte spezifischer Migrationsprozesse hinweg, die für diese Forschungsbilanz von entscheidender Bedeutung sind. Der Kontext spielt insbesondere im Hinblick auf die Übertragbarkeit der spezifischen, im Rahmen der Untersuchung einer bestimmten Zuwanderergruppe gewonnenen Forschungsergebnisse auf die Situation anderer Zuwanderergruppen eine zentrale Rolle. Allerdings sind für das Verständnis wichtiger allgemeiner theoretischer, empirischer und politischer Fragen relativ wenige derjenigen Forschungsarbeiten relevant, die nur auf einen bestimmten Zeitpunkt und einen bestimmten Ort sowie eine bestimmte Gruppe von Zuwanderern eingehen.

Die Komplexität des Begriffs Immigrant wird durch eine kurze Diskussion der Situation in Deutschland sehr deutlich. Zum einen kommen die größten Einwanderergruppen in Deutschland aus sehr unterschiedlichen Regionen, beispielsweise der Türkei, Griechenland, dem ehemaligen Jugoslawien, Polen und der ehemaligen Sowjetunion, von denen einige eine größere kulturelle Nähe zu Deutschland aufweisen als andere. Des Weiteren sind diese verschiedenen Zuwanderergruppen zu unterschiedlichen Zeitpunkten und aus unterschiedlichen Gründen, wie etwa der Anwerbung als Gastarbeiter, der Suche nach Zuflucht oder dem Wunsch nach Familienzusammenführung, nach Deutschland eingewandert.

Ein Umstand, den die gängigen Definitionen von „Immigrant“ ebenfalls nicht berücksichtigen, der aber bekanntermaßen eine wichtige Rolle spielt, ist die Tatsache, dass Migration neben den Auswirkungen auf die unmittelbar gewanderte Generation auch Konsequenzen für die nachgeborenen Generationen hat. Der Migrationshintergrund spielt also nicht nur

eine Rolle für die Menschen, die qua Definition selbst migriert sind, sondern auch für ihre Kinder und unter Umständen für weitere Generationen. So wachsen beispielsweise die bereits in einem neuen Land geborenen Kinder von Migranten oft in einem Haushalt auf, dessen Sprache nicht die Sprache des Aufnahmelandes ist (Ramm, Walter, Heidemeier & Prenzel, 2005; Rumbaut, 2005). Die kulturellen Erfahrungen der zweiten Generation spiegeln sehr häufig die Kultur des Herkunftslandes der Eltern wider (Rumbaut & Portes, 2001), und in der Regel sind die schulischen Leistungen von SchülerInnen, deren Eltern zugewandert sind, wie bereits erwähnt, schlechter als die von SchülerInnen, deren Eltern keine Migrationsgeschichte haben (OECD, 2006). Diese Unterschiede zwischen den Nachkommen von Einwanderern und anderen Personen werden weiter durch Gesetzgebung, Sozialpolitik und entsprechende Gewohnheiten verstärkt, indem, wie in Deutschland lange der Fall, aufnehmende Staaten die im Aufnahmeland geborenen Kinder von MigrantInnen als AusländerInnen einstufen. In anderen Ländern, wie den USA, werden Kinder von MigrantInnen hingegen als volle Staatsbürger und nicht als MigrantInnen gesehen, obwohl Forscher und viele andere sie als Einwanderer der zweiten Generation bezeichnen würden.

Viele der besonderen Aspekte, hinsichtlich derer sich die Zuwanderer und die Situationen in den Aufnahmeländern unterscheiden, haben deutliche Konsequenzen für die Erfahrungen und Leistungen von MigrantInnen, etwa auf ihre Leistungen im Bildungsbereich. Deshalb ist hinsichtlich einer Generalisierung der Erkenntnisse über die Situation von MigrantInnen insbesondere im Bildungsbereich Vorsicht geboten (Pries, 2004). Lee (1991) etwa argumentiert, dass koreanische MigrantInnen in den USA größere Bildungserfolge haben als in Japan, weil die Zuwanderergruppen in beiden Ländern aus unterschiedlichen sozialen Schichten stammen, die Migration zu unterschiedlichen Zeitpunkten stattfand und sich das Ausmaß an Diskriminierung von KoreanerInnen in beiden Ländern deutlich unterscheidet. Derartige Unterschiede hinsichtlich der Lage und der erzielten Integrationserfolge von MigrantInnen bestehen nicht nur zwischen mehreren Ländern, sondern auch innerhalb eines Landes, wie etwa in den USA (Portes & MacLeod, 1996) und Deutschland. Es zeigt sich beispielsweise, dass SchülerInnen, deren Eltern aus Griechenland nach Deutschland zugewandert sind, sich in ihrer Verteilung auf die Schulformen weiterführender Schulen weniger von SchülerInnen ohne Migrationshintergrund unterscheiden als die Kinder türkischer und italienischer Eltern (Beauftragte der Bundesregierung, 2005).

► Vielfältige Migrationserfahrungen und Lebenssituationen erfordern Umsicht bei der Übertragung von Forschungsergebnissen

Diese Forschungsbilanz ist bestrebt, den unterschiedlichen Situationen von MigrantInnen in unterschiedlichen Staaten und den daraus folgenden Auswirkungen auf den Bildungserfolg auf drei Arten Rechnung zu tragen. Soweit möglich, werden erstens Forschungsarbeiten herangezogen, die in Deutschland durchgeführt wurden. Dieses Vorgehen wird jedoch dadurch erschwert, dass für einige durch diese Bilanz abgedeckte Themenbereiche nur sehr wenige Studien aus Deutschland vorliegen und der größte Teil der Arbeiten aus anderen Ländern, insbesondere den USA, stammt, wo der Bildungserfolg von Minderheiten und MigrantInnen und seine Ursachen Gegenstand umfangreicher Forschungsaktivitäten sind (Banks & Banks, 1995, 2004). Zweitens werden, um der Komplexität und Diversität der

Situation von MigrantInnen in verschiedenen Ländern gerecht zu werden, möglichst detaillierte Beschreibungen der Stichproben der aufgeführten Studien vorgenommen. Durch die Spezifikation des Kontextes der jeweiligen Untersuchung wird dem Leser die Entscheidung über deren Anwendbarkeit und Übertragbarkeit auf andere Länder und Situationen erleichtert. Drittens und letztens werden nun kurz einige Faktoren vorgestellt, von denen aus Forschungsarbeiten bekannt ist, dass sie den Bildungserfolg von MigrantInnen und ihre Erfahrungen im Bildungssystem beeinflussen. Diese Informationen sollen dem Leser dabei behilflich sein, sich ein Urteil darüber zu bilden, in welchem Ausmaß die mit Blick auf eine bestimmte Bevölkerungsgruppe gewonnenen Untersuchungsergebnisse sinnvoll auf andere Einwanderergruppen und Kontexte übertragen werden können.

Der erste dieser Einflussfaktoren, das Alter der an der Studie teilnehmenden SchülerInnen, ist vor allem aus Arbeiten in der Entwicklungspsychologie bekannt. Festzuhalten ist hier, dass Einflussfaktoren, die für eine bestimmte Altersgruppe nachgewiesen werden können, nicht notwendigerweise auf andere Altersstufen übertragbar sind bzw. ihren Einfluss in anderen Altersgruppen evtl. über andere Mechanismen ausüben. Der Einfluss des sozio-ökonomischen Status ist beispielsweise über verschiedene Altersgruppen hinweg erkennbar, dennoch ist nicht auszuschließen, dass einige der entsprechenden Mechanismen bei jüngeren SchülerInnen anders arbeiten als bei älteren. Andere Faktoren wiederum haben unter Umständen einen Einfluss auf die schulischen Leistungen in bestimmten Entwicklungsstadien, spielen aber in anderen Stadien der Entwicklung keine oder nur eine untergeordnete Rolle bei der Erklärung des Schulerfolgs. Ein solcher Unterschied ließe sich beispielsweise für den Einfluss gleichaltriger FreundInnen auf die schulische Leistung annehmen, da bekannt ist, dass die Peer-Group mit zunehmendem Alter der Kinder bedeutsamer wird. Vor diesem Hintergrund überrascht es nicht, dass die klassischen Studien zum Einfluss von Peers auf die Leistungsorientierung und den Schulerfolg von SchülerInnen mit Migrationshintergrund an Stichproben von älteren SchülerInnen vornehmlich in der Adoleszenz vorgenommen wurden und kaum Untersuchungen mit jüngeren TeilnehmerInnen vorliegen (Fordham, 1996; Ogbu, 1974, 2003; Lacey, 1970; Willis, 1977).

Darüber hinaus ist anzunehmen, dass Entwicklungsprozesse, die sich in bestimmten Altersstufen vollziehen, aufgrund der Unterschiede in den Schulsystemen in einigen Ländern größere Auswirkungen auf die schulische Leistung haben als in anderen. Für das deutsche Schulsystem, in dem die SchülerInnen in einem sehr frühen Alter auf verschiedene Schulzweige aufgeteilt werden, könnten Faktoren, die die schulische Leistung in frühen Entwicklungsstufen beeinflussen, somit stärkere Langzeitauswirkungen haben als beispielsweise im US-amerikanischen Schulsystem, in dem die frühe, leistungsorientierte Zuweisung der SchülerInnen zu verschiedenen Schulformen nicht die Regel ist.

Weitere Aspekte, die zweifellos Auswirkungen auf den Erfolg von SchülerInnen mit Migrationshintergrund haben, umfassen die von ihnen, ihren Familien und ihren Communities in das Aufnahmeland mitgebrachte Kultur sowie die Kultur und Struktur des Aufnahmelandes. SchülerInnen kommen aus kulturellen Zusammenhängen, die Bildung und ein Erfolg versprechendes Verhalten im Bildungsbereich unterschiedlich stark wertschätzen, was wohl bedeutsame Konsequenzen im Bildungsbereich hat (Thernstrom & Thernstrom, 2003). Zudem können die Gemeinsamkeiten zwischen dem Herkunftsland und dem Aufnahme-

land Auswirkungen auf die schulischen Leistungen haben, wie eine Reihe von Forschungsarbeiten zum negativen Einfluss kultureller Differenzen und Konflikte auf den Bildungserfolg belegen (Eisenhart, 2001; Gumperz, 1981; Zintz, 1963). In diesem Zusammenhang ist ebenfalls von großer Bedeutung, dass unterschiedliche Gruppen von MigrantInnen aufgrund unterschiedlicher kultureller Hintergründe von den jeweils aufnehmenden Gesellschaften unter Umständen sehr unterschiedlich behandelt werden, was sich wiederum auf ihren Erfolg im Bildungssystem auswirken kann.

Der Anthropologe John Ogbu (1991) hat eine weitere wichtige Unterscheidung vorgenommen, die die Auswirkungen des Zuwandererstatus auf die Chancen im Bildungssystem verdeutlicht. Er zeigte auf, dass MigrantInnen, die auf der Suche nach wirtschaftlichen, politischen oder anderen Inklusionschancen in ein neues Land kommen (*voluntary minorities*) größere Chancen auf Schulerfolge haben als Einwanderergruppen, die etwa durch Eroberung oder Versklavung gezwungen wurden, Teil einer Gesellschaft zu werden. Er betonte außerdem, dass diese Unterschiede über Generationen wirksam bleiben und sich entsprechend auf den Bildungserfolg auswirken (Ogbu, 2003).

► Schwerpunkt dieser Bilanz: Faktoren, die den Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und Bildungserfolgen beeinflussen können

Ogbus Arbeiten verdeutlichen, dass Forschungsergebnisse, die mit so genannten „unfreiwilligen Minderheiten“ (*involuntary minorities*) erzielt werden, und das ist für den Großteil der US-amerikanischen Arbeiten etwa zu Afro-Amerikanern der Fall, nicht ohne weiteres auf die Situation „freiwilliger MigrantInnen“, die aufgrund ihrer eigenen Entscheidung oder der ihrer Vorfahren in einem Land leben, übertragen werden können. Ogbu (2003) argumentiert etwa, dass *involuntary minorities* unter anderem deshalb einen geringen Bildungserfolg aufweisen, weil die Betroffenen mittlerweile davon überzeugt sind, dass Bildung für sie nicht den gleichen wirtschaftlichen Nutzen hat wie für andere. Außerdem wehren sich diese Gruppen häufig gegen eine Aneignung der Kultur des neuen Landes, da sie ihre kulturelle Identität gefährdet sehen. Diese Sorge ist bei „freiwilligen MigrantInnen“ weniger ausgeprägt. Wenn allerdings „freiwillige MigrantInnen“ wie etwa GastarbeiterInnen und ihre Nachkommen beobachten, dass sich Bildung für sie nicht im gleichen Maße auszahlt wie für andere, oder wenn sie die eigene kulturelle Identität durch kulturelle Anpassung gefährdet sehen, sind die Situationen von „freiwilligen“ und „unfreiwilligen“ MigrantInnen wieder vergleichbar. Tatsächlich zeigt Hermans (2004), dass viele der von Ogbu für den geringen Schulerfolgen von *involuntary minorities* in den USA ermittelten Einflussfaktoren auch auf marokkanische Gruppen übertragen werden können, die sich jedoch aus Individuen zusammensetzen, die, wie viele der heute in Deutschland lebenden Personen mit Migrationshintergrund, als Gastarbeiter und Kinder von Gastarbeitern eingewandert sind.

Ogbus Arbeiten machen auf einen weiteren bedeutsamen Umstand aufmerksam: Die meisten MigrantInnen sind im neuen Land etwa im Hinblick auf Hautfarbe, Ethnizität oder Religion Angehörige von Minderheiten. Diese Tatsache hat eine Reihe von wichtigen Konsequenzen, die über die möglichen politischen Implikationen bei Wahlen hinausgehen. Eine recht umfassende psychologische Forschung hat gezeigt, dass die Erfahrung, einzigartig bzw. anders als die anderen zu sein, soziale Interaktionen und auch die Wahrnehmung der eigenen Leistung durch andere nachhaltig prägt (Taylor, Fiske, Etcoff, Ruderman, 1978;

Thompson & Sekaquaptewa, 2002). Die räumliche Konzentration von Angehörigen von Minderheiten und die damit verbundene Frage, ob der jeweilige Kontext so beschaffen ist, dass die Erfahrung, anders zu sein, im Vordergrund steht, ist bei der Übertragbarkeit von Forschungsergebnissen insbesondere zwischen verschiedenen Kontexten somit ebenfalls von großer Bedeutung.

Schließlich legt die Stigmaforschung eine Unterscheidung nahe, die sich zur Erklärung des Bildungserfolgs von MigrantInnen bzw. Angehörigen von Minderheiten, die sich durch äußere Merkmale von der Mehrheit der Bevölkerung unterscheiden, heranziehen lässt. Stigmatisierung bezeichnet die Wahrnehmung als anders und abweichend bzw. die Abwertung bestimmter sozialer Gruppen und ihrer Mitglieder aufgrund eines äußeren, leicht erkennbaren Merkmals (Dovidio, Major & Crocker, 2000). Phänotypische Merkmale wie die Hautfarbe oder Gesichtszüge sind oft Grundlage von Stigmatisierung. Aber auch die mit einer negativ bewerteten Gruppen verbundenen Kleidungsstile oder selbst die mit einer bestimmten sozialen Herkunft assoziierten Akzente können Basis für Stigmatisierungen sein. Zu einer stigmatisierten sozialen Gruppe zu gehören, hat deutlich negative Konsequenzen, da die Reaktionen von Interaktionspartnern durch die Stigmatisierung geprägt sind. Dies führt in manchen Fällen dazu, dass MigrantInnen Strategien entwickeln, beispielsweise eine Namensänderung, um die Zugehörigkeit zur stigmatisierten Gruppe weniger offensichtlich zu machen. Derartige Strategien sind selbstverständlich nur dann eine Möglichkeit, wenn die Grundlage der Stigmatisierung nicht ein unveränderliches äußeres Merkmal ist. Das heißt, MigrantInnen oder Minderheiten, die einer Stigmatisierung ausgesetzt sind, befinden sich auch im schulischen Kontext in einer deutlich negativeren Ausgangsposition als Angehörige von Gruppen, mit denen kein Stigma verknüpft ist (Crocker, Major & Steele, 1998).

Verschiedene Ansätze für die Reduzierung von Leistungsunterschieden

Rein logisch gesehen eröffnen sich lediglich zwei Wege, die Leistungsunterschiede zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund zu reduzieren. Entweder werden die Leistungen der besseren SchülerInnen verschlechtert, selbstverständlich ein Vorgehen, das aus unterschiedlichsten Gründen nicht in Frage kommt, oder die Leistungen schwacher SchülerInnen werden verbessert. Letzteres muss jedoch so erfolgen, dass nicht einfach die Leistungsunterschiede auf höherem Niveau repliziert werden. Die Maßnahmen sollten also nicht dazu führen, dass sich der Leistungsstand von einheimischen SchülerInnen ebenfalls (in gleichem Umfang) verbessert wie der Leistungsstand der SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Strategien, die darauf ausgerichtet sind, die schulischen Leistungen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund zu verbessern, müssen folglich Maßnahmen umfassen, die sich insbesondere an Jugendliche mit Migrationshintergrund richten bzw. verstärkt in solchen Schulen stattfinden, in denen der Anteil dieser SchülerInnen entsprechend hoch ist. Weiterhin können Interventionen initiiert werden, die darauf abzielen, die Auswirkungen solcher Faktoren zu reduzieren, die besonders die schulischen Leistungen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund beeinträchtigen.

Bestünde der Fokus eines Interventionsprogramms nicht darin, den Bildungsunterschied zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund zu verringern, sondern vielmehr darin, das allgemeine Leistungsniveau im Bildungsbereich zu heben, dann wären solche Maßnahmen zu wählen, die die Ergebnisse aller SchülerInnen verbessern. Ein solcher Fokus führt jedoch aller Wahrscheinlichkeit nach zur angesprochenen Replikation der Leistungsunterschiede auf höherem Niveau. Darüber hinaus ist es gut möglich, dass Programme zur Förderung benachteiligter Kinder überproportional auch die Ergebnisse der in der Ausgangssituation besser gestellten Altersgenossen, die ebenfalls an diesen Programmen teilnehmen, verbessern. Während also die Leistungen bei allen steigen, wachsen die Leistungsunterschiede gleichzeitig weiter (Ceci & Papierno, 2005).

Welche Ziele für schulische Interventionsprogramme gesetzt werden, ist immer eine Frage des spezifischen politischen, kulturellen und historischen Kontextes und der verfügbaren ökonomischen Ressourcen. Diese Forschungsbilanz will Forschungsergebnisse vorstellen, die für die Verringerung oder Beseitigung von Leistungsunterschieden von besonderer Relevanz sind. Selbstverständlich kann es durchaus sinnvoll sein, Strategien, die auf eine Verbesserung der allgemeinen Schulleistungen abzielen, mit Strategien zu verbinden, von denen man sich einen besonderen Effekt für Kinder von Einwanderern oder aus Minderheitengruppen erhofft. Dennoch liegt der Schwerpunkt dieser Bilanz auf der Verbesserung der Bildungschancen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund.

Der Entscheidung, sich auf die Verringerung der Leistungsunterschiede zu konzentrieren, indem Faktoren im schulischen Kontext in den Mittelpunkt gestellt werden, die sich unverhältnismäßig auf die Leistungen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund auswirken, liegt die Annahme einer Existenz solcher Faktoren zu Grunde. Zu unterscheiden sind mindestens zwei Gruppen von Faktoren. Zum einen sind damit solche Variablen angesprochen, die zwar die Leistungen aller SchülerInnen beeinflussen, aber besonders stark bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund wirken. Ein Beispiel für eine solche Variable ist ein niedriger sozioökonomischer Status, der sich deutlich negativ auf schulische Leistungen auswirkt. Da sehr viele Migranten ihre Heimatländer auf der Suche nach besseren Inklusionschancen in Wirtschaft und Bildung für sich und ihre Kinder verlassen und trotzdem meist nur Zugang zu den unteren Jobkategorien erhalten, sind SchülerInnen aus Migrantenfamilien überdurchschnittlich vom Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Hintergrund und Schulleistungen betroffen. Interventionen, die darauf abzielen, die schulische Leistung von SchülerInnen mit einem niedrigen sozioökonomischen Status zu verbessern, sollten demnach auch einen größeren Effekt auf die Leistungen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund haben. Hierbei können jedoch Interaktionseffekte mit anderen Variablen nicht ausgeschlossen werden, die unter Umständen die Wirkung solcher Programme für Kinder mit Migrationshintergrund abschwächen.

Darüber hinaus gibt es aber auch Faktoren und soziale Prozesse, die die Leistungen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund beeinträchtigen, eben weil diese SchülerInnen einen familiären Migrationshintergrund aufweisen bzw. einer ethnischen Minderheit angehören. Einige dieser Faktoren, wie beispielsweise der Umfang der Kenntnisse der Unterrichtssprache oder spezifische Gegebenheiten der Migrationserfahrung, sind Gegenstand umfangreicher Forschungsarbeiten zum Schulerfolg von SchülerInnen mit Migrationshin-

tergrund in Deutschland. In Erweiterung dieser vorliegenden Arbeiten zeigen Forschungsergebnisse aus anderen Ländern zusätzliche migrationsspezifische Faktoren auf, die bislang weniger Aufmerksamkeit erfahren haben. Eine solche Erweiterung scheint insbesondere vor dem Hintergrund bedeutsam, dass die beiden zentralen oben genannten Faktoren (Sprachbeherrschung und Migrationshintergrund) nicht ausreichen, um die in Deutschland bestehenden Leistungsunterschiede zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund zu erklären (Bommes & Radtke, 1993; Gomolla & Radtke, 2002).

Diese Forschungsbilanz konzentriert sich auf diejenigen sozialen Prozesse und Strukturen in der schulischen Umgebung, die einen negativen Einfluss auf die Schulerfolge von SchülerInnen mit Migrationshintergrund haben. Unter möglichen Erklärungsansätzen für die Leistungsunterschiede zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund stellen die Schulen selbstverständlich nur eine Größe unter anderen dar. Zweifellos wird die schulische Leistung auch von außerhalb der Schule und ihrem Einflussbereich liegenden Faktoren geprägt, beispielsweise durch die familiäre Situation, den kulturellen Hintergrund und die eigene Migrationsbiographie. Im Hinblick auf politische Interventionen sind diese Faktoren jedoch zumindest mittelfristig als gegebene Größen zu akzeptieren. Darüber hinaus zeigen eine Reihe existierender Forschungsarbeiten, dass die sich innerhalb von Klassenzimmern abspielenden Prozesse und Mechanismen starke Auswirkungen auf Bildungsunterschiede haben, auch wenn diese Einflüsse gelegentlich geringer ausfallen als erwartet (Rutter, Maughan, Mortimore & Ouston, 1979; Scheerens & Bosker, 1997; Rekers-Mombarg & Scheerens, 2003; Slavin, 1996; Walberg, 1981; Wang, Haertel & Walberg, 1993; Witziers & Bosker, 1997). Außerdem ist der Einfluss solcher schulischer Faktoren in Deutschland im Vergleich zu vielen anderen Ländern substantiell (OECD, 2005). Im Hinblick auf politische Interventionen zur Verringerung der Bildungsunterschiede stellt sich demnach die wichtige Frage, wie bestehende Strukturen und soziale Prozesse in der Schule so verändert werden können, dass sich die Leistungen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund verbessern.

Die Disparitäten im deutschen Bildungssystem und mögliche Interventionen zur Verringerung der Leistungsunterschiede zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund sind zentrale Herausforderungen für die Schulen und die Bildungspolitik. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Schulen nicht nur den Auftrag haben, den SchülerInnen Wissen zu vermitteln und sie darauf vorzubereiten, in verschiedenen Arbeitsfeldern Verantwortung zu übernehmen. Schulen können ihre SchülerInnen auch auf die spätere Rolle als BürgerIn in einer pluralen Demokratie vorbereiten sowie darauf, im Erwachsenenalter mit Menschen unterschiedlicher Herkunft produktiv zusammenzuarbeiten. Die Auswirkungen von Interventionen müssen also nicht nur im Hinblick auf ihren zentralen Gegenstand, die schulische Leistung, sondern auch im Hinblick auf die Sozialisationsaufgaben der Schule betrachtet werden. Eine so umfassende Betrachtung kann im Rahmen dieser Bilanz nicht geleistet werden. Umfassendere Diskussionen von Bildungspolitik und -praxis sollten diese Ziele jedoch berücksichtigen.

Der Aufbau des vorliegenden Berichts

Die folgenden drei Kapitel stellen das Kernstück dieser Forschungsbilanz dar:

- Im Kapitel 2 steht mit dem *Stereotype Threat* (Bedrohung durch Stereotype) ein Prozess im Mittelpunkt, dessen negative Auswirkungen auf die Leistungen von Angehörigen von Minderheiten in einer ganzen Reihe neuerer Forschungsarbeiten dokumentiert sind. Das zweite Kapitel diskutiert daneben Forschungen zu der Frage, wie durch den *Stereotype Threat* verursachte Schwierigkeiten verringert werden können.
- Anschließend geht es im Kapitel 3 um die Lehrer und Lehrerinnen als Akteuren der Schule, die einen unmittelbaren und umfangreichen Kontakt zu den SchülerInnen haben. Das hervorragend dokumentierte Phänomen der Erwartungseffekte zeigt überzeugend, wie LehrerInnen auch unbeabsichtigt zu Leistungsunterschieden zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund beitragen. Auch hier liefert die Betrachtung des Zusammenhangs zwischen den Erwartungen der LehrerInnen und der tatsächlichen Leistung der SchülerInnen bereits Ansatzpunkte für mögliche Interventionen zur Reduktion von Leistungsunterschieden.
- Der Schulerfolg wird aber nicht nur von den SchülerInnen und ihren LehrerInnen beeinflusst, sondern ebenso von strukturellen Faktoren des schulischen Lernumfelds. Diesen strukturellen Bedingungen ist Kapitel 4 gewidmet, in dem Forschungsergebnisse zur Auswirkung leistungsbasierter Homogenisierung bzw. Heterogenisierung von Lerngruppen diskutiert werden, einem bedeutsamen strukturellen Merkmal des mehrgliedrigen deutschen Schulsystems. Es werden auch die aus diesen Ergebnissen resultierenden Folgen für Politik und Praxis behandelt. Indem der Bericht von einem Kapitel über die sich in den SchülerInnen abspielenden psychologischen Prozesse zu Kapiteln überleitet, die sich mit weiteren Aspekten des Klassenzimmers und der Schulumgebung beschäftigen, die die SchülerInnen direkt beeinflussend, zeigt dieser Bericht die unterschiedlichen Ansatzpunkte im Bildungswesen zur Verbesserung der Schulleistungen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund auf.
- Der Bericht schließt mit einem fünften Kapitel, welches die Hauptergebnisse der vorherigen Kapitel zusammenfasst. Darüber hinaus werden dort die Wechselwirkungen zwischen den in den einzelnen Kapiteln ausgesprochenen Empfehlungen untersucht und noch einmal die Vielfalt möglicher Strategien zur Abschwächung der Leistungsunterschiede aufgezeigt, indem kurz zwei weitere Interventionen diskutiert werden, die im Bericht noch nicht genannt worden waren.

Zwei Anmerkungen zur Methodologie

Zu jedem Schwerpunktthema in den Kapiteln 2 bis 4 wurden Recherchen in psychologischen Datenbanken, wie beispielsweise PsycINFO, oder erziehungswissenschaftlichen Datenbanken, zum Beispiel ERIC, durchgeführt. Bei diesen Recherchen wurden jeweils Suchbegriffe verwandt, die das interessierende Phänomen (z.B. Stereotype Threat) mit dem hier

relevanten Kontext (z.B. schulische Leistung, MigrantInnen, Minderheiten) verknüpften. Zusätzlich wurden die Literaturverzeichnisse einschlägiger Veröffentlichungen herangezogen. Bei der Auswahl der Arbeiten, die schließlich in diese Bilanz eingingen, wurde methodischen Kriterien eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Auch deutschsprachige Datenbanken wurden durchsucht, hier besonders der Deutsche Bildungsserver (<http://www.bildungsserver.de>) und Psynindex, eine deutsche Datenbank psychologischer Publikationen. Zudem wurden die Literaturverzeichnisse zentraler deutschsprachiger Veröffentlichungen, wie beispielsweise die des deutschen PISA-Konsortiums, ausgewertet.

Aufgrund der thematischen Bandbreite dieser Bilanz wurden auch bereits vorliegende Forschungsberichte zu den einzelnen Themenschwerpunkten herangezogen, insbesondere solche mit einem unmittelbaren Bezug zum Kontext Migration und Schullaufbahn. Auch diese wurden unter methodischen und konzeptuellen Gesichtspunkten bewertet, um zu einer angemessenen Beurteilung der darin enthaltenen Schlussfolgerungen zu gelangen. Untersuchungen, die zwar die Zugehörigkeit zu einer Minderheit und akademische Leistungen zum Gegenstand haben, jedoch überwiegend mit Stichproben von weißen College-StudentInnen in den USA arbeiten, wurden folglich als weniger bedeutsam eingestuft als vergleichbare Studien in einer größeren Auswahl an Ländern und mit Schulkindern mit Migrationshintergrund oder Minderheitenstatus als Zielgruppe. Dort, wo qualitativ hochwertige und in diesem Zusammenhang relevante Forschungsberichte zur Verfügung standen, haben sie wesentlich zu den in dieser Forschungsbilanz präsentierten Analysen beigetragen. Darüber hinaus wurden jedoch auch die nach Veröffentlichung dieser Forschungsberichte durchgeführten (und durch die oben beschriebenen Recherchen erfassten) Forschungen genau studiert und in die Schlussfolgerungen zum vorhandenen Kenntnisstand eingearbeitet.

An dieser Stelle soll kurz ein zentraler methodologischer Unterschied zwischen sozialpsychologischen Forschungsarbeiten zum Thema Minderheiten und Leistung, dem Großteil der hier zitierten Untersuchungen, und anderen sozialwissenschaftlichen, beispielsweise soziologischen, Arbeiten zum gleichen Gegenstand erläutert werden. Die Sozialpsychologie bedient sich überwiegend experimenteller Methoden und nur relativ selten Korrelationsstudien. Der Vorteil korrelativer Auswertungsmethoden ist, dass sie zur Betrachtung großer Datensätze aus repräsentativen Panel-Erhebungen geeignet sind. Damit verbunden ist jedoch, dass selbst mit fortgeschrittenen Analysetechniken Rückschlüsse auf tatsächliche Kausalzusammenhänge nur sehr eingeschränkt oder gar nicht möglich sind. Im Gegensatz dazu erlauben experimentelle Methoden, und diese werden in den meisten der hier angeführten Studien angewandt, auf überzeugende Weise die Überprüfung von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen. Die Durchführung von Experimenten geht jedoch in der Regel mit kleinen und nicht repräsentativen Stichproben einher. Die kleinen Stichprobengrößen sind aber nicht als genereller Nachteil anzusehen. Zum einen berücksichtigen die meisten der gängigen statistischen Tests heutzutage den Einfluss der Stichprobengröße. Zum anderen ist der Nachweis eines Kausalzusammenhangs bei kleinen Stichproben schwierig, es sei denn, der Effekt ist sehr groß (Bausell & Li, 2002). Zum Umgang mit fehlender Repräsentativität von Stichproben gibt es verschiedene Vorschläge, die hier nicht alle angeführt werden können (Shadish, Cook & Campbell, 2002). So stützt etwa die Repli-

kation bestimmter Ergebnisse mit Stichproben aus unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen. Thesen zum Zusammenhang bestimmter Variablen, insbesondere, wenn Teilnehmer, Maßnahmen etc. sehr verschieden waren.

Da sowohl korrelative Auswertungsmethoden als auch experimentelle Methoden beachtliche Vor- und Nachteile haben, wurde über ihre Einbeziehung in diese Bilanz mit Blick auf die jeweiligen Prinzipien der verwendeten Methoden entschieden. Im Fall von Studien, die zwar signifikante methodologische Schwächen haben, hier jedoch aufgrund ihrer Relevanz für das Thema und aufgrund des Fehlens besserer Studien zitiert werden, werden grundlegende Abweichungen von den allgemein anerkannten Standards gesondert benannt.

2 Stereotype Threat: Wie Reaktionen von SchülerInnen auf wahrgenommene negative Stereotype ihre Leistungen beeinträchtigen

Kira Alexander and Janet Ward Schofield

Zweifellos können die individuellen Eigenschaften eines Schülers oder einer Schülerin (z.B. mangelnde Beherrschung der Unterrichtssprache oder niedriger sozioökonomischer Status) die schulischen Leistungen stark beeinträchtigen. Dennoch scheinen Interventionsprogramme, die überwiegend darauf abzielen, den negativen Einfluss solcher individueller Merkmale zu reduzieren, allein nicht ausreichend, um den schulischen Erfolg von SchülerInnen mit Migrationshintergrund nachhaltig zu verbessern. Neuere sozialpsychologische Forschungsarbeiten zeigen, dass negative Stereotype, die eine geringe intellektuelle Leistungsfähigkeit und eine Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen verknüpfen, sich sowohl kurz- als auch langfristig negativ auf die Leistungen der stereotypisierten Individuen in unterschiedlichen Feldern auswirken können.

Aronson und Steele (2005) argumentieren, dass Stereotypwissen über verschiedene soziale Gruppen sehr langlebig ist und bereits in jungen Jahren erlernt wird. In den USA existieren eine Reihe von Stereotypen, die Ethnizität oder Geschlecht mit Begabung verknüpfen: So sind Afro-AmerikanerInnen und Menschen lateinamerikanischer Herkunft gemäß dieser Stereotype etwa weniger intelligent als weiße AmerikanerInnen; von Menschen asiatischer Herkunft wird hingegen angenommen, sie seien für mathematische Aufgabenstellungen und die Naturwissenschaften überdurchschnittlich begabt, während Frauen das Gegenteil unterstellt wird (Lips, 1999; Yee, 1992). Darüber hinaus werden Menschen mit niedrigem sozioökonomischen Status schlechte Sprachkenntnisse nachgesagt (Luhman, 1990). Diese Stereotype sind auch solchen Individuen bekannt und vertraut, die die darin enthaltenen Annahmen nicht teilen. Alleine das Wissen um die Stereotype kann so das Verhalten gegenüber Mitgliedern der stereotypisierten Gruppen beeinflussen (Devine, 1989). Durch die große Verbreitung dieser Stereotype sehen sich die Mitglieder der betreffenden Gruppen ständig mit der Sorge konfrontiert, das Stereotyp jedes Mal zu bestätigen, wenn sie einen Klassenraum betreten oder an einer Prüfung teilnehmen. Diese Besorgnis wiederum kann ihre akademische Leistungsfähigkeit beeinträchtigen und wird „Stereotype Threat“ (Bedrohung durch Stereotype) genannt.

Die Sorge, aufgrund eines Stereotyps über die eigene soziale Gruppe bewertet und als unzulänglich befunden zu werden, so die Hypothese, wirkt sich kurzfristig nachteilig auf die intellektuelle Leistungsfähigkeit (z.B. in Testsituationen) aus und kann zudem langfristig zu einer abnehmenden Identifikation mit Bildung führen. Steele und Aronson (1995, S. 797) postulieren: „[Stereotype Threat] kann in der betroffenen Person einen Druck erzeugen, das eigene Selbstkonzept derart zu definieren bzw. umzudefinieren, dass schulischer Erfolg weder eine Grundlage der Selbstbewertung noch für die eigene Identität bedeutsam ist. Auf diesem Weg schützt sich die Person vor Bedrohungen des Selbstwerts durch Stereotype.“

Von den Auswirkungen des Stereotype Threat wird angenommen, dass sie eine bedeutsame Ursache für die Leistungsunterschiede zwischen amerikanischen Schülerinnen und Schülern in Bezug auf Leistungen in Mathematik und für die unterschiedlichen Leistungen von afroamerikanischen SchülerInnen bzw. SchülerInnen lateinamerikanischer Herkunft einerseits und weißen SchülerInnen andererseits in standardisierten Leistungstest (beispielsweise dem SAT oder dem GRE²) darstellen. Das Phänomen Stereotype Threat liefert unter Umständen auch eine potentielle Erklärung für die Leistungsunterschiede zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund in deutschen Schulen.

Es existieren aber keine in Deutschland durchgeführten Studien zur Auswirkung von Stereotype Threat auf die Leistungen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Mit den

► **Negative Stereotype, die einen Zusammenhang von Gruppenzugehörigkeit und Begabung unterstellen, können die schulischen Leistungen der betroffenen SchülerInnen beeinträchtigen**

Arbeiten von Keller (2002) bzw. Keller und Dauenheimer (2003) liegen jedoch deutschsprachige Untersuchungen zur Wirkung von Stereotype Threat auf Frauen vor. Seibt und Förster (2004) haben das Phänomen im

Zusammenhang mit regulatorischem Fokus³ in fünf Studien mit deutschen Studierenden untersucht. Eine große Anzahl von Studien aus den USA und anderen Ländern, beispielsweise England (Rosenthal & Crisp, 2005), Frankreich (Croizet & Claire, 1998; Croizet & Dutrevis, 2004; Desert, Croizet & Leyens, 2002) und Italien (Cadinu, Maass, Frigerio, Impagliazzo & Latinotti, 2003; Cadinu, Maass, Rosabianca & Kiesner, 2005) belegt darüber hinaus, dass Stereotype Threat ein allgegenwärtiges und kulturunabhängiges Phänomen ist. Ferner sind die beobachteten Effektgrößen⁴ vergleichsweise ausgeprägt. In Studien zu Stereotype Threat aus verschiedenen Ländern wurden durchschnittlich Effektgrößen von $d = .80$ festgestellt und somit Werte, die nach gängigen Konventionen als große Effekte interpretiert werden. Nicht alle vorliegenden Studien zum Phänomen Stereotype Threat berichten über Effektgrößen oder enthalten die Informationen, die zu deren Berechnung benötigt werden. In diesem Kapitel werden sie dennoch angeführt, wo dies sinnvoll erscheint.

Die hier angeführten Forschungsarbeiten wurden nach zwei Hauptkriterien ausgewählt. Zum einen nach der methodischen Strenge, das heißt, es wurden nur solche Studien aufgenommen, die ihre Hypothesen überzeugenden und angemessenen Tests unterzogen. Zweitens wurden in Bereichen, in denen eine große Anzahl von Arbeiten vorliegen, solche ausgewählt, die die typischen oder üblichen Befunde repräsentieren und nicht solche, die gele-

² SAT (Scholastic Achievement Test) und GRE (Graduate Record Examination) sind standardisierte Leistungstest, die im amerikanischen Schulwesen sehr gebräuchlich sind. Der GRE-Test misst u.a. kritisches Denken, analytisches Schreiben, mündliche Argumentation, die über einen langen Zeitraum erworben wurden und mit keinem besonderen Lernbereich verbunden sind. GRE-Tests werden bei Bewerbern für Studienplätze eingesetzt.

³ Innerhalb der Selbstregulationsansätze in der Motivationspsychologie werden zwei grundlegende regulatorische Foki unterschieden: der Annäherungsfokus, der auf die Maximierung positiver Outcomes ausgerichtet ist und der Vermeidungsfokus, bei dem die Minimierung negativer Outcomes im Mittelpunkt steht (Higgins et al., 1994).

⁴ Eine Effektgröße ist die statistische Bezeichnung für das Ausmaß eines systematischen Unterschieds zwischen Untersuchungsgruppen und wird in der Regel durch die Division der Differenz zwischen den Gruppenmittelwerten durch die gemittelte Standardabweichung gewonnen. Für Cohens d , eine gebräuchliche Effektgröße in psychologischen Untersuchungen, werden Werte ab .20 als kleine, Werte ab .50 als mittlere und Werte ab .80 als große Effekte interpretiert.

gentlich auftretende abweichende Befundmuster berichten. Die meisten Untersuchungen zum Stereotype Threat, die diesen Kriterien genügen, sind experimentelle⁵ Studien, die im Labor mit relativ kleinen Stichproben durchgeführt wurden (15-25 Beobachtungen pro Zelle bei üblicherweise 4 bis 6 experimentellen Bedingungen). Studien dieser Art sind in der Sozialpsychologie ausgesprochen gebräuchlich und häufig, insbesondere weil sie eindeutige Aussagen zu Ursache und Wirkung ermöglichen (auch wenn diese unter Umständen auf Kosten externer Validität, also der unmittelbaren Anwendbarkeit auf lebensweltliche Kontexte, erlangt werden, vgl. hierzu bereits die Ausführungen in Kap. 1). Wenn keine anderen Erläuterungen vorhanden sind, kann in diesem Kapitel bei allen Untersuchungen davon ausgegangen werden, dass es sich um experimentelle Studien zum Stereotype Threat handelt.

Forschungsarbeiten, die die Existenz bestimmter Stereotype über MigrantInnen in Deutschland untersuchen, sind selten und die wenigen Studien, die im Rahmen dieser Forschungsbilanz erfasst wurden, waren zumeist weder aktuell noch repräsentativ und basierten auf kleinen Stichproben. Die dennoch hier erfasste Forschung zur Wahrnehmung von MigrantInnen in Deutschland, insbesondere solcher türkischer Herkunft, weist darauf hin, dass zumindest einige Deutsche ihnen negative Stereotype entgegenbringen, die sich auch auf intellektuelle Fähigkeiten beziehen und somit unter Umständen Eingang in die Klassenzimmer finden. So waren 1982 20% der in einer bundesweiten Umfrage befragten Personen der Ansicht, dass Türken weniger intelligent seien als Deutsche, wohingegen sich 1975 nur 8% mit der Aussage einverstanden erklärten, dass deutsche Babys klüger seien als die Babys der Gastarbeiter (siehe Schönwälder 1991). Jüngere große Umfragen in Deutschland haben gezeigt, dass negative Haltungen zumindest gegenüber einigen Zuwanderergruppen weit verbreitet sind, was in der Regel mit der Existenz negativer Stereotype einhergeht. So hat die ALLBUS Umfrage (Statistisches Bundesamt et al., 1997) gezeigt, dass es einem signifikanten Teil der Deutschen missfällt, Mitglieder bestimmter Zuwanderergruppen oder bestimmter ethnischen Gruppen als Nachbarn oder Familienmitglieder zu haben. 2004 ergab eine repräsentative Umfrage, dass unter Erwachsenen in Deutschland fast 60% der Aussage zustimmten, es gebe zu viele Ausländer in Deutschland (Heitmeyer, 2005). Selbst das von im Grunde positiv gegenüber Einwanderung eingestellten Autoren häufig vorgebrachte Argument, ohne Gastarbeiter könnten einige niedrig qualifizierte, aber unverzichtbare Tätigkeiten, z.B. in der Müllabfuhr, nicht ausgefüllt werden, könnte als Bestätigung negativer Stereotype über MigrantInnen („Türken sind hauptsächlich für einfache Arbeiten geeignet.“) gesehen werden.

Bis zu einem gewissen Grad stützen kleinere Studien darüber hinaus die Hypothese, dass spezielle Vorurteile hinsichtlich der Fähigkeiten einzelner Migrantengruppen bestehen könnten. So forderten Kahraman und Knoblich (2000) die Teilnehmenden in ihrer Untersuchung auf, sowohl positive als auch negative Eigenschaften von Türken und Deutschen aufzulisten. Die deutschen Teilnehmer generierten dreimal mehr positive Eigenschaften für

⁵ In der Psychologie gilt eine Untersuchung als experimentell, die den folgenden Kriterien genügt: 1) die TeilnehmerInnen werden den Untersuchungsbedingungen zufällig zugeordnet, 2) das Design der Untersuchung umfasst eine Experimental- und eine Kontrollbedingung und 3) Störvariablen werden weitgehend kontrolliert.

Deutsche als für Türken. Häufige Eigenschaften, die Türken in dieser Untersuchung zugeschrieben wurden, waren „primitiv“ und „inkompetent“, während Deutsche im Gegensatz dazu häufig als „leistungsorientiert“ beschrieben wurden. In einem Experiment, das durchgeführt wurde, um mittels der Bogus Pipeline Methode (vgl. Jones & Sigall, 1971 für eine Beschreibung der Methode) implizite Vorurteile unter Deutschen zu erkunden, fanden Mummendey, Bolten und Isermann-Gerke (1982), dass Menschen türkischer Herkunft deutlich häufiger als „ungebildet“ beschrieben wurden als Personen, die als MigrantInnen aus den Niederlanden oder als Deutsche präsentiert wurden. Leider gibt es keine repräsentative Untersuchung über die Haltung, die LehrerInnen ihren SchülerInnen mit Migrationshintergrund entgegenbringen (vgl. einige Hinweise in Lüddecke, 2004: S. 40-46; Auernheimer et al., 2001), und die deutlich machen könnte, ob und inwiefern solche speziellen Stereotype hinsichtlich der Intelligenz und Leistungsfähigkeit bestimmter Migrantengruppen in der Schule eine Rolle spielen.

Allerdings ist zu betonen, dass selbst wenn Stereotype gegenüber bestimmten Einwanderergruppen weder in der deutschen Gesellschaft im Allgemeinen noch unter deutschen Lehrkräften weit verbreitet wären, Stereotype Threat dennoch so lange einen negativen Einfluss auf die Leistungen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund ausüben kann, wie eben diese SchülerInnen glauben, dass es solche Stereotype gegenüber ihrer Gruppe

► **Negative Einstellungen gegenüber Migrantengruppen in Deutschland verbreitet – aber kaum Erkenntnisse über die Einstellungen von LehrerInnen**

gibt. So berichtet Terkessidis (2004, S. 157) basierend auf Interviews mit Studierenden mit Migrationshintergrund, dass eine Reihe von ihnen von Erfahrungen negativer Stereotypisierung und Diskriminierung im schulischen Kontext erzählen. SchülerInnen mit Migrationshintergrund, die gute schulische Leistungen aufweisen, sind hiermit insbesondere beim Übergang zur Sekundarstufe I konfrontiert (z.B. „...die Lehrerin [meinte]: ‚Ja, du wirst es viel leichter haben auf der Hauptschule, und Gymnasium wäre nichts für dich.‘“; „Die meinte, ich würde besser erst mal auf die Hauptschule gehen, und dann später gucken, ob ich noch Abitur machen sollte.“). Zudem ist zu erwarten, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund Erfahrungen mit Stereotype Threat aufgrund unzureichender Sprachkenntnisse im Deutschen und aufgrund ihres sozioökonomischen Status machen (vgl. Croizet & Claire, 1998), ein Aspekt, der an anderer Stelle in diesem Kapitel detaillierter ausgeführt werden wird.

Es scheint also sehr wahrscheinlich, dass - ebenso wie in anderen Ländern - SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Deutschland negative Stereotype in Bezug auf ihre intellektuellen Fähigkeiten wahrnehmen. Diese Wahrnehmung kann zu einer Beeinträchtigung schulischer Leistungsfähigkeit führen, wie in zahlreichen Untersuchungen aus verschiedenen Ländern dokumentiert ist. Im weiteren Verlauf dieses Kapitels werden die Erkenntnisse aus der psychologischen Forschung zum Stereotype Threat dokumentiert und diskutiert. Zunächst werden grundlegende Ergebnisse zum Phänomen dargestellt und die Übertragbarkeit auf verschiedene soziale Gruppen und Bereiche diskutiert. Des Weiteren erläutert das Kapitel wie sich das Bewusstsein für Stereotype und das Erleben von Bedrohung durch diese Stereotype bei Kindern entwickelt. Anschließend werden die dem Stereotype Threat zugrunde liegenden Prozesse und Bedingungen erläutert, indem die bereits bekannten Moderatoren und Mediatoren des Phänomens Stereotype Threat vorgestellt werden. U.a. wer-

den die kurz- und langfristigen Folgen des Erlebens von Stereotype Threat skizziert. Abschließend geht es um vorliegende Arbeiten zu möglichen Interventionen im schulischen Kontext.

2.1 Frühe Arbeiten zum Stereotype Threat

Steele und Aronson (1995, Studie 1) publizierten die erste empirische Studie zum Einfluss von Stereotype Threat auf Bildungsleistungen. Den weißen und afroamerikanischen College-StudentInnen wurden schwierige Items aus dem GRE-Test vorgelegt.⁶ Bei der Analyse ihrer Testleistungen wurden unterschiedliche Ausgangsleistungen berücksichtigt. Die Versuchspersonen wurden Stereotype Threat ausgesetzt, indem der Test ihnen als diagnostisch für intellektuelle Fähigkeiten vorgestellt wurde. Es wurde erwartet, dass durch diese Instruktion für die afroamerikanischen Teilnehmenden ein negatives Stereotyp hinsichtlich akademischer Leistungsfähigkeit aktiviert wird, was wiederum die Testleistung dieser Versuchspersonen negativ beeinflusst. In einer weiteren Situation wurde der Test als Instrument zur Erfassung genereller Problemlösungsfähigkeit präsentiert und somit kein Stereotype Threat etabliert. Die zentrale Hypothese der Untersuchung lautet, dass die Testleistungen von afroamerikanischen Versuchspersonen in der Stereotype Threat-Bedingung bedeutsam schlechter ausfallen als die Leistungen von weißen Teilnehmenden und als die Leistungen von afroamerikanischen Versuchspersonen in der Bedingung ohne Stereotype Threat. Die Ergebnisse der Untersuchung stützen diese Hypothese. Die Testleistung von afroamerikanischen Teilnehmenden in der Stereotype Threat-Bedingung war signifikant schlechter als die von weißen Versuchspersonen in der gleichen Bedingung (Cohens $d = .51$) und ebenfalls signifikant schlechter als die Testergebnisse von afroamerikanischen Teilnehmenden in der Bedingung ohne Stereotype Threat (Cohens $d = .54$). Steele und Aronson beobachteten außerdem, dass Stereotype Threat die Geschwindigkeit der Aufgabenbearbeitung reduziert (Studie 2). Afroamerikanische Versuchspersonen in der Stereotype Threat-Bedingung bearbeiteten in 25 Minuten weniger Aufgaben als weiße Teilnehmende in allen Bedingungen (Cohens $d = 1.27$) und als afroamerikanische Testpersonen in der Bedingung ohne Stereotype Threat (Cohens $d = .81$).

Weitere Hypothesen von Steele und Aronson beziehen sich auf den Prozess, der dem Effekt von Stereotype Threat zugrunde liegt. Wenn, so die Annahme, die schlechtere Leistung unmittelbar auf ein psychologisches Gefühl von Bedrohung zurückzuführen ist, das wiederum durch ein negatives soziales Stereotyp ausgelöst wird, sollten von Stereotypen bedrohte Personen noch drei weitere damit verbundene Verhaltensweisen zeigen: 1) Kategorien ethnischer Zugehörigkeit und damit verbundene Stereotype sollten kognitiv aktiviert, d.h. leicht zugänglich sein, 2) die Betroffenen sollten motiviert sein, sich von negativen Stereotypen über ihre soziale Gruppe abzugrenzen und 3) sie sollten besonders besorgt um ihre Testleistung sein (erkennbar daran, dass sie alternative, nicht mit der Gruppenzugehörigkeit zusammenhängende Erklärungen für ihre Leistung aufführen). Empirische Be-

⁶ Vgl. Fußnote 2.

obachtungen dieser Verhaltensweisen würden einen überzeugenden Beleg für die Annahme liefern, dass die empfundene Bedrohung durch ein negatives Stereotyp tatsächlich für die geringere Testleistung in der Stereotype Threat-Bedingung verantwortlich ist.

Um die erste Annahme zu überprüfen, legten Steele und Aronson (Studie 3) zufällig ausgewählten afroamerikanischen und weißen UntersuchungsteilnehmerInnen vor der Bearbeitung der GRE-Testitems einen Wortergänzungstest vor. Die Aufgabe der Versuchspersonen bestand darin, 80 unvollständige Worte beliebig zu ergänzen. Für einige dieser 80 Worte existiert eine Ergänzungsmöglichkeit, die im Zusammenhang mit ethnischer Zugehörigkeit oder einem sozialen Stereotyp über AfroamerikanerInnen steht (z.B. _ _ C E (race/Rasse), W E L _ _ _ _ (welfare/Sozialhilfe), L A _ _ (lazy/fool)). Wiederum andere Worte ermöglichen Ergänzungen, die im Zusammenhang mit Selbstzweifeln stehen (z.B. L O _ _ _ (loser/Versager), F L _ _ _ (flunk/durchfallen)). Wie erwartet, ergänzten afroamerikanische Untersuchungspersonen, die annahmen, nach der Wortergänzungsaufgabe einen Test intellektueller Fähigkeit abzulegen, die Lücken signifikant häufiger mit solchen auf Stereotype und Selbstzweifel bezogenen Worten als TeilnehmerInnen der Kontrollgruppe (Cohens $d = .90$).

► **Unter dem Druck negativer Stereotype erreichen Afro-Amerikaner schlechtere Testergebnisse**

Darüber hinaus wurden die Teilnehmenden nach dem Wortergänzungstest aufgefordert anzugeben, welche von 57 unterschiedlichen Aktivitäten sie diese ausübten. Einige der aufgelisteten Beschäftigungen gelten innerhalb existierender Stereotype als besonders typisch für AfroamerikanerInnen (z.B. faulenzen, Basketball spielen, Rap hören). Im Anschluss wurden die Versuchspersonen zudem aufgefordert, einige Fragen nach ihren sozialen Merkmalen zu beantworten, darunter die nach ihrer ethnischen Zugehörigkeit. Afroamerikanische Teilnehmende in der Stereotype Threat-Bedingung bekundeten signifikant geringeres Interesse an stereotypischen afroamerikanischen Aktivitäten als TeilnehmerInnen unter anderen Bedingungen (Cohens $d = .92$) und waren zudem seltener gewillt, die Frage nach ihrer ethnischen Zugehörigkeit zu beantworten. Darüber hinaus wurden die Teilnehmenden der Untersuchung darüber informiert, dass wenig Schlaf die Testleistungen im GRE negativ beeinflussen kann. Im Anschluss wurden sie gebeten anzugeben, wie viele Stunden sie in der vergangenen Nacht geschlafen hatten. Afroamerikanische Untersuchungsteilnehmende in der Stereotype Threat Bedingung gaben im Mittel zwei Stunden weniger Schlaf an als alle anderen Versuchspersonen. Steele und Aronson interpretierten dieses Ergebnis als Versuch, die antizipierte schlechte Testleistung durch Alternativerklärungen zu rechtfertigen.

2.2 Zur Generalisierbarkeit von Stereotype Threat-Effekten

Die meisten der frühen Arbeiten zu Stereotype Threat-Effekten wurden mit afroamerikanischen Teilnehmenden durchgeführt. Neuere Arbeiten zeigen jedoch, dass es sich um ein breites Phänomen handelt, das bei unterschiedlichsten sozialen Gruppen und in verschiedenen Bereichen wirksam ist. Eine Gruppe, für die eine Reihe von Forschungsarbeiten

zum Stereotype Threat vorliegen, sind Frauen und zwar insbesondere bezüglich mathematischer Fähigkeiten. In den USA, aber auch beispielsweise in Deutschland, existiert das Stereotyp „Frauen haben geringe mathematische und naturwissenschaftliche Fähigkeiten“.

Daraus ergibt sich, dass Frauen Stereotype Threat erfahren könnten, wenn sie Mathematiktests absolvieren müssen (Keller, 2002). Brown und Josephs (1999) haben diese Hypothese für amerikanische Studentinnen überprüft. Teil-

nehmerinnen, die annahmen, einen Test zur Identifizierung von Personen mit besonders schlechten mathematischen Fähigkeiten zu absolvieren (das negative Stereotyp über Frauen und Mathematik wurde aktiviert), zeigten signifikant schlechtere Leistungen als männliche Teilnehmer und als Studentinnen, die einen identischen Test absolvierten, aber annahmen, er überprüfe eine besondere Begabung für Mathematik (Studie 1). Inzlicht und Ben-Zeev (2000) fanden zudem, dass Frauen, für die das Konzept Geschlecht durch gemischte Testgruppen salient⁷ gemacht wurde, deutlich schlechtere Leistungen bei der Bearbeitung mathematischer GRE-Aufgaben zeigten als männliche Versuchspersonen, die die gleichen Aufgaben bearbeiteten (Cohens $d = .73$). Dieser Effekt verschwand, wenn die Frauen den Test in reinen Frauengruppen absolvierten.

► Wirkungen des Stereotype Threat auch für Frauen, Einwanderer aus Lateinamerika und ältere Menschen nachgewiesen

Der Stereotype Threat-Effekt scheint immer dann aufzutreten, wenn die Personen befürchten müssen, ein negatives Stereotyp zu bestätigen, das ihrer sozialen Gruppe geringe Leistungsfähigkeit in einem bestimmten Feld zuschreibt. So erleben beispielsweise Teilnehmende mit lateinamerikanischem Hintergrund, über die in den USA ein ähnliches Stereotyp bezüglich akademischer Leistungsfähigkeit besteht wie für AfroamerikanerInnen, Stereotype Threat in ähnlicher Weise wie afroamerikanische Versuchspersonen. Gonzales, Blanton und Williams (2002) präsentierten ihren weißen Versuchspersonen und Versuchspersonen mit lateinamerikanischem Hintergrund denselben Test, einmal als Test intellektueller Stärken und Schwächen (Stereotype Threat-Bedingung), in einer anderen Bedingung als Test des Einflusses von Persönlichkeitsfaktoren auf individuelle Leistungsfähigkeit (Bedingung ohne Stereotype Threat). Versuchspersonen mit einem lateinamerikanischen Hintergrund zeigten in der Stereotype Threat-Bedingung deutlich schlechtere Leistungen als alle weißen Teilnehmenden und als Teilnehmende mit lateinamerikanischem Hintergrund in der zweiten Untersuchungsbedingung. Salinas (1998, Studie 2) zeigt, dass Studierende mit lateinamerikanischem Hintergrund einen deutlichen Leistungsabfall im Vergleich zu weißen Versuchspersonen (Cohens $d = .91$) und Studierenden mit lateinamerikanischem Hintergrund in einer Kontrollbedingung (Cohens $d = .70$) aufweisen, wenn sie während einer Kurzform des GRE unterbrochen wurden, um kurz stereotypbasierte Bewertungsfehler (d.h. eine unterschiedliche Bewertung identischer Testleistungen von unterschiedlichen ethnischen Gruppen) zu diskutieren (vgl. auch Aronson, Steele, Salinas & Lustina, 2004; Hess, Auman, Colcombe & Rahhal, 2003; Levy, 1996). Es konnte gezeigt werden, dass der Stereotype Threat eine große Bandbreite an intellektuellen und akademischen Leistungen beeinträchtigt, wozu etwa der GRE-Test (s.o. Steele und Aronson, 1995), das Texas As-

⁷ Das psychologische Konzept der Salienz kann alltagssprachlich mit Auffälligkeit oder Augenfälligkeit übersetzt werden.

essment of Academic Skills (TAAS; ein standardisierter Test zur Messung der Leistungen von US-amerikanischen SchülerInnen) (Aronson & Good, 2002), räumliche Tests (Stangor, Carr & Kiang, 1998) und die Raven Advanced Progressive Matrices (ein Intelligenztest) (Croizet & Dutrevis, 2004) gehören.

Stereotype Threat ist auch bei älteren Menschen bezogen auf Gedächtnisleistungen (Hess, Auman, Colcombe & Rahhal, 2003; Levy, 1996) sowie den Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Status und sprachlichen Fähigkeiten betreffend wirksam. Croizet und Claire (1998) konnten zeigen, dass französische VersuchsteilnehmerInnen schlechtere Leistungen (reduzierte Geschwindigkeit und Genauigkeit) in standardisierten Sprachtests zeigten, wenn ihr sozioökonomischer Status salient gemacht und das Material als aussagekräftig hinsichtlich der sprachlichen Fähigkeiten präsentiert wurde (im Gegensatz zu einer Präsentation als aussagekräftig hinsichtlich der Rolle, die Konzentration beim Einsatz des lexikalischen Gedächtnisses spielt) und somit das Stereotyp über geringe sprachliche Fähigkeiten von Menschen mit niedrigem sozioökonomischen Status aktiviert war. Darüber hinaus demonstrieren Croizet und Dutrevis (2004) in einer neueren Studie, dass Versuchspersonen aus unteren sozialen Schichten unabhängig von ihrem ethnischen Hintergrund schlechtere Leistungen in Sprach- und Intelligenztests zeigten als Teilnehmende mit hohem sozioökonomischen Status, wenn die Tests jeweils als diagnostisch für intellektuelle Fähigkeiten präsentiert wurden (Cohens $d = .53$).

Stereotype Threat kann jedoch auch die Leistungen von Personen beeinträchtigen, über deren soziale Gruppe generell kein negatives oder auch ein positives Stereotyp besteht, wenn sie im Vorfeld Informationen erhalten, die eine schwache Leistung voraussagen. In einer innovativen Studie setzen Aronson, Lustina, Good und Keough (1999) weiße männliche Teilnehmer mit ausgeprägten mathematischen Fähigkeiten einer Konkurrenzsituation mit Teilnehmern asiatischer Herkunft aus. Über Letztere besteht ein positives Stereotyp mathematischer Fähigkeiten. Die weißen männlichen Teilnehmer zeigten in dieser Konkurrenzbedingung deutlich schlechtere Leistungen in einem anspruchsvollen Mathematiktest als die Teilnehmer in der Kontrollbedingung ohne Konkurrenz. Leyens, Desert, Croizet und Darcis (2000) konnten zeigen, dass männliche französische Versuchspersonen deutlich langsamer beim Identifizieren emotionaler Wörter waren als männliche Teilnehmer in einer Kontrollbedingung, wenn ihnen zuvor vermittelt wurde, dass Männer emotionale Informationen schlechter verarbeiten als Frauen. Und schließlich kamen Shih, Pittinsky und Ambady (1999) zum Ergebnis, dass amerikanische Frauen asiatischer Herkunft besser in einem Mathematiktest abschnitten, wenn ihre ethnische Zugehörigkeit salient gemacht wurde (positives Stereotyp aktiviert), ihre Leistung jedoch gegenüber einer Kontrollgruppe signifikant abfiel, wenn ihr Geschlecht im Vordergrund stand (negatives Stereotyp aktiviert) (Cohens $d = .75$).

Weitere Studien zeigen, dass Stereotype Threat-Effekte auch in nicht-akademischen Bereichen wirksam sind. Stone, Sjomeling, Lynch und Darley (1999) konnten beispielsweise zeigen, dass die sportlichen Leistungen von afroamerikanischen Athleten beeinträchtigt waren, wenn die Aufgabe als Test strategischer sportlicher Intelligenz im Gegensatz zu athletischer Begabung präsentiert wurde (Cohens $d = .58$). Im Gegensatz dazu waren weiße Athleten bei der gleichen Übung besser, wenn diese als Test strategischer sportlicher Intelli-

genz eingeführt wurde und zeigten schlechtere Leistungen, wenn sie annahmen, die Übung überprüfe ihre athletische Begabung.

2.3 Kindliche Entwicklung und Stereotype Threat

Der größte Teil der vorliegenden Untersuchungen zu Stereotype Threat-Effekten beschäftigt sich mit der Anfälligkeit von StudentInnen für negative Stereotypen. Gegenstand dieser Bilanz sind jedoch die Ursachen schwacher schulischer Leistungen von Kindern und Jugendlichen. Deshalb sollen im Folgenden Forschungsarbeiten vorgestellt werden, die belegen, dass auch jüngere Kinder (1) sich negativer Stereotype über ihre soziale Gruppe bewusst sind und (2) auch in jüngeren Jahren dieses Bewusstsein unter bestimmten Umständen zu geringeren schulischen Leistungen führen kann.

Die erste dieser Annahmen kann mit einer Reihe von Studien zur Stereotypenentwicklung untermauert werden. Die Arbeiten von Katz und Kofkin (Katz, 2003; Katz & Kofkin, 1997) beispielsweise legen nahe, dass Kinder bereits im Alter von sechs Monaten Geschlechtsunterschiede und unterschiedliche ethnische Zugehörigkeiten wahrnehmen. Darüber hinaus gibt es Anhaltspunkte dafür, dass Kinder bereits mit drei oder vier Jahren geschlechtsbezogene und ethnische Präferenzen haben, sich entsprechender Statusunterschiede bewusst sind und negative Einstellungen gegenüber Angehörigen anderer ethnischer Gruppen zeigen (für einen umfassenden Überblick vgl. Aboud & Skerry, 1984, ebenso Aronson & Good, 2002). Baron und Banaji (2006) konnten implizite Vorurteile gegenüber AfroamerikanerInnen bei sechs- bzw. zehnjährigen Kindern nachweisen. Das Bewusstsein sozialer Kategorien und der damit assoziierten Stereotype bei kleinen Kindern ist jedoch nicht auf die USA beschränkt. So zeigt Bar-Tal (1996), dass israelische Vorschul- und Kindergartenkinder sowohl negative Stereotype über AraberInnen kennen als auch deren Inhalte befürworten. Mit zunehmendem Alter der Kinder (sechs Jahre) nahmen außerdem die negativen Reaktionen gegenüber der stereotypisierten Gruppe zu. Neben der Wahrnehmung von Stereotypen über andere Gruppen zeigen Kinder auch ein Bewusstsein für negative Stereotype gegenüber der eigenen sozialen Gruppe (vgl. Good, 2001; McKown & Weinstein, 2003; Muzzatti, 2005). Damit ist eine wesentliche Voraussetzung dafür gegeben, dass kleinere Kinder wie Jugendliche Stereotype Threat erleben, wenn sie zu einer stereotypisierten Gruppe gehören.

Obwohl die Anzahl der Forschungsarbeiten zum Erleben von Stereotype Threat bei jüngeren Kindern im Vergleich zu Untersuchungen mit Studierenden relativ gering ist, gibt es eine Reihe von Belegen für Stereotype Threat-Effekt selbst bei Kindern im Grundschulalter. McKown und Weinstein (2003) führten eine Untersuchung mit sechs- bis zehnjährigen Kindern durch, die entweder Angehörige einer Minderheit (afroamerikanischer, lateinamerikanischer, asiatischer oder indianischer Herkunft) oder Kinder weißer Eltern waren. Die Kinder bekamen identische Aufgaben vorgelegt, die entweder als diagnostisch für intellektuelle Fähigkeiten (Stereotype Threat) oder als nicht-diagnostisch für diese Fähigkeiten (Kontrollbedingung) vorgestellt wurden. Kinder, die zuvor angegeben hatten, sich vorhandener Stereotype über Minderheiten und intellektuelle Fähigkeiten bewusst zu sein, zeigten

deutliche Stereotype Threat-Effekte in der entsprechenden Untersuchungsbedingung. Diese Effekte traten weder in der Kontrollbedingung auf noch bei Kindern, die kein ausgeprägtes Bewusstsein für die relevanten Stereotype zeigten (Cohens $d = 0.45$).

Good (2001) konnte in einer Studie zum Bewusstsein von Stereotypen zeigen, dass Jungen und Mädchen im Alter von 9-12 mit dem Stereotyp vertraut waren, das Mädchen eine geringere Begabung in Mathematik unterstellt. Während die befragten Jungen dazu tendierten, dieses Stereotyp für zutreffend zu halten, waren die Mädchen bereits besorgt, dieses Stereotyp durch ihr Verhalten zu bestätigen. Dies unterstützt die Annahme, dass der Stereotype Threat bei Kindern im Grundschulalter existiert. In einer zweiten Studie (Good,

► **Kinder kennen Stereotype und werden von Stereotype Threat beeinflusst**

2001) wurde Stereotype Threat manipuliert. Es zeigte sich, dass die Leistungen von Mädchen in einem Mathematiktest in der Stereotype Threat-Bedingung deutlich gegenüber denen der Jungen und denen der Mädchen in einer Kontrollbedingung abfielen. Die Schülerinnen in der Stereotype Threat-Bedingung hatten auch weniger Ausdauer bei der Bearbeitung schwieriger Aufgaben. In der Kontrollbedingung zeigten die Mädchen bessere Leistungen als die Jungen der gleichen Altersgruppe. Good (2001) berichtet eine Zunahme der Effektstärke im Bereich der Mathematikleistungen mit zunehmendem Alter der Kinder. Statistisch signifikant sind die beobachteten Unterschiede erst bei Schülerinnen der sechsten Klasse, also im Alter von elf bzw. zwölf Jahren.

Im Rahmen einer neueren, noch unveröffentlichten Dissertation führte Muzzatti (2005) eine Reihe von Experimenten mit italienischen Grundschulkindern durch, um zu ergründen, ab welchem Alter Mädchen und Jungen beginnen, das verbreitete Stereotyp über die geringere mathematische Begabung von Frauen zu verinnerlichen und ab welchem Alter Stereotype Threat-Effekte bei Mädchen in mathematischen Tests auftreten. Bis zur vierten Klasse fand Muzzatti (2005, Studie 1) keinerlei Geschlechtsunterschiede in Bezug auf das Selbstkonzept mathematischer Fähigkeiten. Ab der vierten Klasse zeigten Jungen ein positiveres Selbstkonzept bezüglich mathematischer Begabung als Mädchen. Ab der fünften Klasse sind die Mädchen überzeugt, dass Jungen besser in Mathematik sind und zeigen den bekannten Leistungsabfall unter Stereotype Threat-Bedingungen (Cohens $d = .43$). In einer zweiten Studie (Muzzatti, 2005) wurden diese Ergebnisse repliziert und um die Daten von Achtklässlern ergänzt. Die älteren Schüler und Schülerinnen gaben zwar an zu glauben, dass Jungen und Mädchen gleichermaßen begabt für Mathematik seien, dennoch zeigten auch die älteren Schülerinnen einen signifikanten Leistungsabfall in der Stereotype Threat-Bedingung (Cohens $d = .85$).

Im Rahmen einer neueren, noch unveröffentlichten Dissertation führte Muzzatti (2005) eine Reihe von Experimenten mit italienischen Grundschulkindern durch, um zu ergründen, ab welchem Alter Mädchen und Jungen beginnen, das verbreitete Stereotyp über die geringere mathematische Begabung von Frauen zu verinnerlichen und ab welchem Alter Stereotype Threat-Effekte bei Mädchen in mathematischen Tests auftreten. Bis zur vierten Klasse fand Muzzatti (2005, Studie 1) keinerlei Geschlechtsunterschiede in Bezug auf das Selbstkonzept mathematischer Fähigkeiten. Ab der vierten Klasse zeigten Jungen ein positiveres Selbstkonzept bezüglich mathematischer Begabung als Mädchen. Ab der fünften Klasse sind die Mädchen überzeugt, dass Jungen besser in Mathematik sind und zeigen den bekannten Leistungsabfall unter Stereotype Threat-Bedingungen (Cohens $d = .43$). In einer zweiten Studie (Muzzatti, 2005) wurden diese Ergebnisse repliziert und um die Daten von Achtklässlern ergänzt. Die älteren Schüler und Schülerinnen gaben zwar an zu glauben, dass Jungen und Mädchen gleichermaßen begabt für Mathematik seien, dennoch zeigten auch die älteren Schülerinnen einen signifikanten Leistungsabfall in der Stereotype Threat-Bedingung (Cohens $d = .85$).

Ambady, Shih, Kim und Pittinsky (2001) führten eine Replikation der Studie von Shih und Kollegen (1999) durch. In ihrer Untersuchung, an der Mädchen mit asiatischem Hintergrund vom Kindergartenalter (5-6 Jahre) bis zur achten Klasse (13-14 Jahre) teilnahmen, wurden drei Versuchsbedingungen realisiert. Die Teilnehmerinnen wurden gebeten, eines von drei Bildern auszumalen. In einer Bedingung zeigte das Bild ein asiatisches Kind mit Essstäbchen (ethnische Zugehörigkeit), in einer weiteren ein Mädchen mit einer Puppe (Geschlecht), in der dritten eine Landschaft (Kontrollbedingung). Den Teilnehmerinnen aus der achten Klasse wurden Fragen gestellt, die die jeweilige Kategorie repräsentierten

bzw. keine der beiden Kategorien (Kontrollbedingung) ansprachen. Im Anschluss absolvierten die Mädchen einen altersgemäßen standardisierten Mathematiktest (Items aus dem Iowa Test of Basic Skills für die jeweilige Altersgruppe). Ebenso wie bei Shih und Kollegen (1999) schnitten die Versuchspersonen im Vergleich zur Kontrollgruppe deutlich besser ab, wenn die ethnische Zugehörigkeit salient war und zeigten schwächere Leistungen, wenn das Geschlecht angesprochen wurde. Dieser Effekt zeigte sich sowohl für die jüngste als auch für die älteste Gruppe (Cohens $d = 1.93$ bzw. 1.04). Überraschend zeigten Mädchen im Alter von 8-10 Jahren bessere Leistungen, wenn ihr Geschlecht betont wurde. Dieses Ergebnis könnte auf spezifische Entwicklungsprozesse in diesem Alter hinweisen, die die Anfälligkeit für Gender-bezogene Stereotype Threat-Effekte reduzieren.

Die Versuchspersonen wurden zudem aufgefordert, Bilder von asiatischen SchülerInnen zu sortieren und zwar nach dem Kriterium gute bzw. schlechte Mathematikfähigkeiten. Mädchen und Jungen aller Altersgruppen ordneten die Bilder der asiatischen Kinder signifikant häufiger der Gruppe mit guten Fähigkeiten in Mathematik zu und zwar unabhängig von der Versuchsbedingung, der sie zugewiesen waren. Im Hinblick auf Geschlecht gaben die jüngeren und älteren Jungen und Mädchen jeweils an, dass Jungen besser in Mathematik seien als Mädchen, während die Mädchen der mittleren Altersgruppe dazu tendierten, für Mädchen gute Mathematikleistungen anzunehmen.

Die vorliegenden empirischen Ergebnisse legen deutlich nahe, dass bereits bei Kindern Stereotype im Hinblick auf die Zugehörigkeit zu einer sozialen Kategorie verankert sind und dass Stereotype Threat-Effekte, wie sie für Studierende gezeigt wurden, bereits bei Kindern im Alter von fünf Jahren auftreten.

2.4 Über Testergebnisse hinaus: Weitere Konsequenzen von Stereotype Threat

Wie im vorangegangenen Abschnitt dargestellt, beeinträchtigt Stereotype Threat die Leistungen bei verschiedenen, auch intellektuell anspruchsvollen Aufgaben. Darüber hinaus zeigen neuere Forschungsarbeiten, dass Stereotype Threat eine Reihe von Verhaltensweisen befördert, die darauf angelegt sind, eine positive Identität aufrechtzuerhalten und den Selbstwert zu schützen. Dazu gehören unter anderem die so genannte Selbstbehinderung und reduzierte Identifikation mit der konkreten Aufgabe bzw. Bildung im Allgemeinen. Diese Verhaltensweisen haben kurzfristig positive Konsequenzen für die betroffene Person, können aber mittel- und langfristig zu einer weiteren Leistungsminderung führen. Im Folgenden werden zentrale Forschungsergebnisse zu den spezifischen Verhaltensweisen und ihren Konsequenzen vorgestellt.

Vermeidung von Herausforderungen und Selbstbehinderung

Leistungsmotivation im Hinblick auf schulische und intellektuelle Herausforderungen ist ein zentrales Moment in der geistigen Entwicklung des Menschen. Eine Fülle von Forschungsarbeiten belegen, dass es ausschlaggebend für Leistungssteigerungen ist, sich selbst

herausfordernde Ziele zu setzen und kontinuierlich ihr Erreichen anzustreben (vgl. Locke & Latham, 1990). Die Befürchtung, ein negatives Stereotyp über die eigene soziale Gruppe zu bestätigen, wirkt jedoch der Bereitschaft entgegen, sich auch anspruchsvollen und herausfordernden Aufgaben zu stellen. Aronson und Good (2002) konnten zeigen, dass Mädchen in der sechsten Klasse dazu neigen, von zwei Mathematikaufgaben die leichtere zu wählen, wenn die Aufgabe als diagnostisch für mathematische Fähigkeiten vorgestellt wurde. Die Mädchen wählten hingegen die schwierigere Aufgabe, wenn nicht betont wurde, dass ihre mathematischen Fähigkeiten getestet werden sollten. Vergleichbare Ergebnisse liefern die Autoren auch für amerikanische SchülerInnen mit lateinamerikanischem Hintergrund, die ebenfalls an der Studie teilnahmen. Auch Pinel (1999, Studie 6) konnte belegen, dass weibliche Versuchspersonen mit ausgeprägtem Stigma-Bewusstsein (die Erwartung, mit negativen Stereotypen konfrontiert zu werden) vorsätzlich intellektuell herausfordernde Aufgaben mieden, wenn sie erwarteten, dass ihre Leistungen mit denen männlicher Teilnehmer verglichen wurden. Kurzfristig können solche Vermeidungsstrategien vor den unangenehmen Empfindungen, die mit Stereotype Threat einhergehen, schützen. Mittel- bis langfristig können sich jedoch negative Konsequenzen für die intellektuelle Entwicklung zeigen, da SchülerInnen, die nicht anhaltend höhere Leistungen anstreben, indem sie sich Herausforderungen stellen, meist gegenüber anderen MitschülerInnen zurückfallen.

Eine weitere Form des defensiven Verhaltens, der Vermeidung von Herausforderungen verwandt, ist die so genannte Selbstbehinderung. Dabei versuchen die Betroffenen, Erklärungen für ihr Scheitern bei einer Aufgabe zu geben, die das erwartete Scheitern entschuldigen können, oder sie erklären dieses Scheitern auf eine Art, die nichts mit dauerhaften persönlichen Eigenschaften (wie Migrationshintergrund oder ihre soziale Herkunft) zu tun hat. Ein Beispiel für Selbstbehinderung ist das oben geschilderte Ergebnis von Steele und Aronson (1995), nach dem afroamerikanische Versuchspersonen in der Stereotype Threat-Bedingung häufiger als andere angaben, in der Nacht vor dem Test nicht genug geschlafen zu haben. Außerdem gaben sie häufiger an, unkonzentriert zu sein und generell unter Stress zu stehen. Auch Stone (2002) berichtet vergleichbare Ergebnisse für weiße Sportler vor einem Test sportlicher Begabung (Studie 1). Zudem konnte Stone zeigen, dass die weißen Teilnehmer weniger trainierten, wenn die bevorstehende Übung als Test athletischer Begabung angekündigt war, und in der Folge hinter ihrer potentiellen Leistung zurückblieben (Studie 2). Selbstbehinderung führt folglich dazu, dass die Betroffenen nicht nur Herausforderungen meiden, sondern auch manchmal die wahren Ursachen ihrer Schwierigkeiten nicht angeben und sogar ihre eigene Leistungsfähigkeit aktiv reduzieren. Alle drei Strategien dienen einer Aufrechterhaltung des Selbstwerts.

Ablehnung von Feedback

Crocker und Major (1989) formulieren die Hypothese, dass stereotypisierte oder stigmatisierte Individuen ihren Selbstwert schützen, indem sie erfahrene Kritik auf externe Ursachen zurückführen (z.B. „Mein Lehrer hat mir eine schlechte Note gegeben, weil er MigrantInnen nicht mag, nicht weil meine Leistungen tatsächlich schlecht waren“). Die langfristig negativen Konsequenzen dieser Zuschreibungen liegen auf der Hand. Durch die Ablehnung oder Zurückweisung von Feedback gehen den Lernenden wichtige Informatio-

nen, wie die eigene Leistung verbessert werden könnte, verloren und die Motivation dazu kann vermindert werden. Aronson und Steele (2005, S. 450) bringen diese Haltung so auf den Punkt: „Warum soll ich mich überhaupt noch anstrengen, wenn alles, was ich mache, abgewertet wird (aufgrund meiner Gruppenzugehörigkeit)?“

Cohen, Steele und Ross (1999) untersuchten, wie sich die Zuschreibungen in Bezug auf kritisches Feedback auf dessen Akzeptanz auswirken. Die afroamerikanischen und weißen UntersuchungsteilnehmerInnen wurden gebeten, einen Essay zu schreiben, der gegebenenfalls mit einem Foto des Verfassers in einer Zeitschrift erscheinen sollte. Die Information, dass der Essay mit Bild veröffentlicht und somit die ethnische Zugehörigkeit erkennbar sein würde, stellte

► Wer negative Stereotype fürchtet, meidet unter Umständen Herausforderungen oder weist Kritik zurück

eine Stereotype Threat-Situation für die afroamerikanischen Teilnehmenden dar. Nachdem sie den Essay verfasst hatten, erhielten die Versuchspersonen eine fingierte kritische Rückmeldung, von der sie annahmen, sie käme vom Herausgeber der Zeitschrift. Hierin wurden sie aufgefordert, ihren Essay zu überarbeiten und erneut einzusenden. Zudem wurde in diesem Schreiben in einer Bedingung zusätzlich betont, dass die Standards für die Annahme von Essays sehr anspruchsvoll seien. Dadurch wurde es den Teilnehmenden erschwert, Vorurteile seitens des Herausgebers (externe Zuschreibung) als Erklärung für das negative Feedback heranzuziehen. In dieser Versuchsbedingung waren in der Folge weiße und afroamerikanische Versuchspersonen gleichermaßen bereit, ihren Essay entsprechend der Vorgaben des Herausgebers zu überarbeiten. Wenn die Erläuterung der Kritik (anspruchsvolle Standards) fehlte, waren die afroamerikanischen Teilnehmenden signifikant seltener zu einer Überarbeitung bereit als die weißen Versuchspersonen (Cohens $d = .39$). Eine mögliche Erklärung für diesen Befund könnte die Ablehnung des Feedbacks als vorurteilsbegründet sein.

Langfristige Verringerung der Bildungsanstrengungen und der Identifikation mit Bildung und Bildungseinrichtungen

Personen, die Stereotype Threat erleben, versuchen ihr Selbstwertgefühl auch zu schützen, indem sie sich von dem betreffenden Fach innerlich distanzieren bzw. sich nicht mehr damit identifizieren. Kurzfristig manifestieren sich solche Strategien in der Vermeidung des jeweiligen fachlichen Bereichs und damit verbundener Herausforderungen (s. oben). Es kann also auch zu einem langfristigen Verlust an Ehrgeiz in diesem Feld kommen. Insbesondere Individuen, für die das spezifische Fach (z.B. Mathematik) zunächst besonders wichtig ist bzw. die ihre Leistungen in diesem Bereich als besonders wichtig empfinden, sind auch überdurchschnittlich anfällig für die negativen Konsequenzen des Erlebens von Stereotype Threat (Aronson, Lustina, Good & Keough 1999; Cadinu et al., 2003; siehe auch unten). Die Bedrohung des Selbstwerts durch Stereotype Threat versuchen die Betroffenen dann abzuschwächen, indem sie sich nicht mehr mit dem jeweiligen Bereich identifizieren und dessen Bedeutung für den Selbstwert abwerten. Das wiederum kann langfristig dazu führen, dass das Engagement und die Leistungsmotivation deutlich reduziert werden.

Eine Reihe von Studien hat den Zusammenhang zwischen dem Erleben von Stereotype Threat und Disidentifikation mit dem stereotyprelevanten Feld näher beleuchtet. So konnten Davies, Spencer, Quinn und Gerhardstein (2002, Studie 3) zeigen, dass Frauen, die zunächst einer Stereotype Threat-Bedingung ausgesetzt waren (hier realisiert durch Werbespots, in den Frauen in stereotypischen Situationen zu sehen waren), im Anschluss ein geringeres Interesse an Bereichen angaben, in denen Qualifikationen gefordert sind, die Frauen qua Stereotyp abgesprochen werden (z.B. im Ingenieurwesen), als Frauen in einer Kontrollbedingung und Männer in allen Bedingungen. Eine Studie, die überprüfen sollte, ob einer verringerte Identifikation tatsächlich die negativen Empfindungen des Scheiterns im Zusammenhang mit Stereotype Threat reduziert, führten Major, Spencer, Schmader, Wolfe und Crocker (1998) durch. Die AutorInnen gaben ihren weißen und afroamerikanischen Versuchspersonen negatives Feedback nach einem Test akademischer Fähigkeiten. Im Anschluss wurden das Ausmaß dauerhaft fehlenden Engagements für die eigene Bildung sowie der Selbstwert gemessen. Für afroamerikanische Teilnehmende zeigte sich, dass Versuchspersonen, die eine dauerhafte Nicht-Identifikation mit Bildung aufwiesen, einen deutlich höheren Selbstwert angaben als Personen, die sich stark mit Bildungsinhalten identifizierten. Für weiße Versuchspersonen zeigte sich dieser Zusammenhang nicht.

2.5 Wie funktioniert Stereotype Threat? Mechanismen, durch die Bildungsleistungen beeinträchtigt werden

Um Wege zur Reduzierung der negativen Konsequenzen von Stereotype Threat aufzuzeigen, muss man die Mechanismen und Prozesse verstehen, durch die Stereotype Threat wirkt, d.h. die Mediatoren⁸ des Effekts identifizieren. In folgendem Abschnitt werden drei mögliche Mediatoren (Angst, reduzierte Leistungserwartungen und kognitive Interferenz) diskutiert. Jeder Mediator wird dahingehend diskutiert, ob und inwiefern vorliegende empirische Daten die Annahme stützen, dass der Mediator zu einer Beeinträchtigung der Leistungen von mit Stereotype Threat konfrontierten Personen beiträgt.

Ängste

In ihren ursprünglichen Arbeiten zum Stereotype Threat postulierten Steele und Aronson (1995), dass die Sorge, ein bestehendes Stereotyp zu bestätigen, der ursächliche Mechanismus der Stereotype Threat-Effekte sei. Vor dem Hintergrund früherer Arbeiten, die in anderen Kontexten einen engen Zusammenhang zwischen Ängsten und Leistungsdefiziten nachweisen konnten (vgl. Dembo & Eaton, 1997), ist dies eine nahe liegende Annahme. Allerdings konnten Steele und Aronson in Experimenten keine entsprechenden Unterschiede in den diesbezüglichen Befürchtungen ihrer Versuchspersonen nachweisen. Auch

⁸ In der psychologischen Forschung bezeichnet der Begriff Mediation den Mechanismus, durch den eine Variable auf eine andere Variable wirkt. Im Fall von Stereotype Threat wird somit angenommen, dass der Stereotype Threat selbst auf einen Mediator wirkt, der wiederum seinerseits die Leistungsreduktion bewirkt.

in späteren Studien von Aronson et al. (1999) und Stone et al. (1999) zeigten sich keine Unterschiede in den Ängsten der Versuchspersonen, die die Hypothese stützen könnten.

In einer neueren Studie von Osborne (2001) jedoch berichten afroamerikanische, lateinamerikanische und indianische Teilnehmende unmittelbar nach Durchführung von sechs Tests verschiedener Fähigkeiten (Vokabular, Erinnerungsvermögen etc.) signifikant ausgeprägtere Ängste als weiße UntersuchungsteilnehmerInnen. In dieser Studie wurde auch statistisch eine partielle Mediation des Stereotype Threat-Effekts (d.h. eine Verringerungen der Testleistungen) durch das Ausmaß der Ängste nachgewiesen. Eindeutige Aussagen zu Ursache und Wirkung können jedoch auf der Datengrundlage der Studie nicht getroffen werden, da die Ängste nach dem Test gemessen wurden und somit auch durch tatsächlich erlebte Schwierigkeiten im Test hervorgerufen worden sein könnten. Weitere Analysen zeigten, dass die Unterschiede im Ausmaß der Ängste auch dann signifikant waren, wenn die Testergebnisse der Versuchspersonen statistisch kontrolliert wurden. Dieses Ergebnis wiederum legt nahe, dass das unterschiedliche Ausmaß der Befürchtungen nicht nur durch das Erleben der eigenen Testleistung bzw. entsprechender Schwierigkeiten beim Test hervorgerufen wurde. Die Studie stützt somit die Annahme, dass Befürchtungen, Stereotypen über die eigene Gruppe zu bestätigen, zum Abfall von Stereotype Threat-relevanten Testleistungen beitragen.

► Stereotype Threat verursacht Angst und damit geringere Leistungsfähigkeit

Basierend auf Forschungsarbeiten, die zeigen, dass Ärger und Angst bezogen auf eine Konfrontation mit Rassismus bei den Betroffenen auch körperliche Reaktionen (insbesondere erhöhte kardiovaskuläre Reaktivität) hervorrufen, führten Blascovich, Spencer, Quinn und Steele (2001) ein klassisches Stereotype Threat-Experiment durch, in dem zusätzlich der Blutdruck der Versuchspersonen gemessen wurde. Bei afroamerikanischen Teilnehmenden in der Stereotype Threat-Bedingung war ein signifikant höherer Anstieg des Blutdrucks zu verzeichnen als bei allen anderen Versuchspersonen. Der erhöhte Blutdruck bei den Teilnehmenden hielt auch während einer fünfminütigen Pause nach dem Test und während einer weiteren Aufgabe an. Die Daten dieser Studie belegen, dass Stereotype Threat zu körperlicher Anspannung führt und sind somit konsistent mit der Annahme, dass Ängste eine Ursache für die schlechteren Testleistungen sind.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die empirischen Belege zwar nicht eindeutig sind, aber doch eine Reihe von Ergebnissen vorliegen, die die Hypothese stützen, dass durch Stereotype Threat verursachte Ängste ein Grund für die schlechteren Leistungen unter Stereotype Threat-Bedingungen sind. Allerdings sind noch zusätzliche Arbeiten notwendig, um die Rolle von Ängsten bei Stereotype Threat-Effekten weiter zu erhellen.

Erwartungen hinsichtlich der eigenen Leistung

Auch gesenkte Erwartungen hinsichtlich der eigenen Leistung spielen bei Stereotype Threat-Effekten eine Rolle. Um diese Annahme zu überprüfen, führten Stangor, Carr und Kiang (1998) eine Studie mit weiblichen Versuchspersonen durch. Die Teilnehmerinnen erhielten zu einer Aufgabe manipuliertes Feedback, das in einer Bedingung sehr positiv war und somit das Selbstbewusstsein und die Leistungserwartungen steigern sollte. Im An-

schluss wurde eine weitere Aufgabe angekündigt, die entweder als Test räumlicher Vorstellungsfähigkeit vorgestellt wurde, von der bekannt sei, dass Männer besser abschneiden als Frauen (Stereotype Threat) oder in dem beide Geschlechter üblicherweise gleichermaßen gut seien (Kontrollbedingung). Die Teilnehmerinnen wurden dann gebeten einzuschätzen, wie sie wohl bei der Aufgabe abschneiden würden. Diejenigen Teilnehmerinnen, die nach der ersten Aufgabe positives Feedback erhalten hatten, erwarteten ein signifikant besseres Abschneiden für die zweite Aufgabe als Teilnehmerinnen, die kein positives Feedback erhalten hatten. Dieser Unterschied wurde allerdings nicht in der Stereotype Threat-Bedingung festgestellt. Teilnehmerinnen in der Stereotype Threat-Bedingung berichteten keine höheren Leistungserwartungen, nachdem sie positives Feedback erhalten hatten (Cohens $d = .55$). Diese Befunde legen nahe, dass Stereotype Threat tatsächlich das Selbstvertrauen untergrub und zu niedrigeren Erwartungen bezüglich der eigenen Leistung führte.

Eine weitere Studie wurde von Cadinu und Kollegen (2003) mit in Italien lebenden Afroamerikanern durchgeführt. Die Teilnehmenden erhielten positive oder negative Informationen über die intellektuellen Fähigkeiten ihrer sozialen Gruppe mit niedrigem Status (Schwarze) oder ihrer sozialen Gruppe mit hohem Status (Amerikaner). Im Anschluss wurden die Leistungserwartungen der Teilnehmenden im Hinblick auf einen üblichen College-Eingangstest erfasst. Der Test selbst wurde im nächsten Schritt von den Versuchspersonen absolviert.

► **Wer mit negativen Stereotypen konfrontiert ist, steckt sich weniger ehrgeizige Ziele**

Teilnehmende in der Versuchsbedingung, die die Mitgliedschaft in der Kategorie mit niedrigem Status (Schwarze) salient machte und negative Informationen zur intellektuellen Fähigkeit lieferte, hatten besonders niedrige Leistungserwartungen, die wiederum die tatsächlichen Testleistungen sehr gut vorhersagten. Obwohl negative Informationen zur intellektuellen Fähigkeit der Kategorie mit hohem Status (Amerikaner) ebenfalls die tatsächlichen Leistungen im Test reduzierten, konnten diese Leistungsreduzierungen nicht auf geringere Leistungserwartungen zurückgeführt werden. Beide Studien liefern somit Ergebnisse, die nahe legen, dass gesenkte Leistungserwartungen ein Mechanismus sind, durch den Stereotype Threat wirkt, und dass so tatsächliche Leistungen beeinträchtigt werden.

Kognitive Interferenzen

Einer Reihe von Arbeiten liegt die Annahme zugrunde, dass Stereotype Threat sich nachteilig auf die Leistung auswirkt, weil die betroffene Person einen Teil ihrer verfügbaren kognitiven Ressourcen dafür aufwendet, Gedanken über die Möglichkeit, Opfer negativer Stereotypen zu werden, zu verarbeiten und zu unterdrücken. Da die kognitiven Ressourcen beschränkt sind, stehen diese dann in geringerem Ausmaß für die Aufgabenbearbeitung zur Verfügung, was wiederum zu Leistungseinbußen führt. Um diese Annahmen empirisch zu überprüfen, führten Schmader und Johns (2003) Studien durch, in denen die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses unter verschiedenen Bedingungen gemessen wurde (Messung der kognitiven Funktionalität unter Stress, vgl. Klein & Boals, 2001). Die Versuchspersonen waren Frauen (Studie 1) bzw. männliche und weibliche Teilnehmende lateinamerikanischer Herkunft (Studie 2). Wenn den Versuchspersonen gesagt wurde, der Test erfasse eine nega-

tiv stereotypisierte Eigenschaft (Gedächtniskapazität bzw. Intelligenz) schnitten die Versuchspersonen in beiden Studien signifikant schlechter ab als die Teilnehmenden in den Kontrollgruppen (Cohens $d = 1.66$ bzw. $.55$).

In einer dritten Studie konnten Schmader und Johns (2003) zudem zeigen, dass die Gedächtnisleistung auch dann durch Stereotype Threat abfiel, wenn der Test unabhängig von einer spezifischen Stereotype Threat-Manipulation war. An dieser Studie nahmen Studentinnen in den USA teil, deren Arbeitsgedächtnis getestet wurde, nachdem ihnen gesagt worden war, dass sie im späteren Verlauf des Experiments noch einen Test zur Feststellung von Mathematikleistungen bei Männern und Frauen (Stereotype Threat) bzw. der Fähigkeiten von College-Studenten (Kontrollgruppe) absolvieren würden. Die Teilnehmerinnen in der Stereotype Threat-Bedingung absolvierten im Anschluss den Gedächtnistest mit signifikant schlechteren Ergebnissen als die Teilnehmerinnen in der Kontrollgruppe. Zudem zeigte sich ein starker Zusammenhang zwischen den Leistungen im Gedächtnistest und den Ergebnissen des späteren Tests, was wiederum die Annahme kognitiver Interferenzen als Ursache des Leistungsabfalls nach Stereotype Threat stützt.

► Stereotype Threat schränkt die Leistungsfähigkeit ein, indem weniger geistige Kapazitäten zur Verfügung stehen

2.6 Von welchen Faktoren hängt es ab, ob Stereotype Threat erlebt wird?

Im vorangegangenen Abschnitt wurde erläutert, dass Stereotype Threat eine Reihe psychologischer Prozesse auslöst, die ursächlich für den typischen Leistungsabfall sein können und zudem mittelfristig die Ausbildung von Gewohnheiten befördern, die zu anhaltenden Leistungseinbußen führen (z.B. Vermeidung von Herausforderungen). Im nun folgenden Abschnitt sollen Faktoren diskutiert werden, die bestimmen, ob, wann und wie es zum Erleben des Stereotype Threat bei den betroffenen Personen kommt und welche Rolle moderierende⁹ Variablen dabei spielen. Moderierende Variablen sind für die Praxis von besonderer Bedeutung, da sie Ansatzpunkte liefern, um das Erleben von Stereotype Threat zu minimieren. Konkrete Interventionen, die sich aus den Ergebnissen der nachfolgenden Untersuchungen ergeben, werden in einem weiteren Abschnitt ausführlich diskutiert. Im Folgenden werden jedoch der Vollständigkeit halber auch solche moderierende Variablen erläutert, die sich nicht als Interventionsansatz anbieten, weil sie nicht oder kaum veränderbar sind. Grundsätzlich liegen für den Bereich moderierender Variablen noch nicht sehr viele Arbeiten vor, so dass manche der folgenden Abschnitte sich lediglich auf eine Studie stützen.

⁹ In der psychologischen Forschung werden unter moderierenden Variablen solche Faktoren verstanden, die den Einfluss einer Variable A auf eine Variable B verändern. Für das Phänomen Stereotype Threat bestimmen die Moderatoren also, ob es überhaupt zum Erleben von Stereotype Threat kommt und wie dieses Erleben konkret aussieht.

Aufgabenschwierigkeit

Die Schwierigkeit der konkreten Aufgabe ist eine situationale Variable, die die Ausprägung des Stereotype Threat-Erlebens beeinflusst. Schwierigere Aufgaben führen zum Erleben einer stärkeren Bedrohung, als es bei einfachen Aufgaben der Fall ist. Spencer, Steele und Quinn (1999) liefern den empirischen Beleg in einer Studie mit Männern und Frauen, die jeweils ausgeprägte Qualifikationen im mathematischen Bereich aufwiesen (basierend auf Testergebnissen in Standardtestverfahren, die während der Studiums absolviert wurden). Diesen Versuchspersonen wurden jeweils einfache und komplexe Mathematikaufgaben vorgelegt und zusätzlich eine Stereotype Threat-Bedingung realisiert. Frauen blieben unter Stereotype Threat-Bedingungen bei komplexen Aufgaben im Vergleich zu Männern und zur Kontrollgruppe hinter ihren Möglichkeiten zurück. Dieser Effekt zeigte sich nicht, wenn die Aufgaben einfach zu lösen waren.

Identifikation mit dem relevanten Bereich

Auch individuelle Faktoren bestimmen, ob und wie Angehörige einer Minderheit und MigrantInnen Stereotype Threat erleben. Die Ausprägung individueller Eigenschaften kann dazu führen, dass eine Person entweder besonders anfällig oder besonders resistent gegenüber Stereotype Threat ist. Eine dieser individuellen Variablen ist das Ausmaß der Identifikation mit dem relevanten Bereich (z.B. Bildungsleistung). Es gibt Belege, dass Stereotype Threat insbesondere von Personen erlebt wird, denen die betreffende Fähigkeit oder der jeweilige Leistungsbereich sehr wichtig ist bzw. denen es viel bedeutet, von anderen als befähigt wahrgenommen zu werden. Aronson und Kollegen (1999, Studie 2, siehe Ausführungen oben) konnten zeigen, dass von ihren männlichen Versuchspersonen ausschließlich diejenigen für Stereotype Threat anfällig waren, die sich selbst als besonders befähigt in dem betreffenden Feld (hier mathematische Fähigkeiten) wahrnahmen. Diese Teilnehmer waren auch deutlich besorgter um ihr Abschneiden im anstehenden Test als solche Teilnehmer, für die Mathematik keinen wichtigen Leistungsbereich darstellte. Zudem fanden die Autoren heraus, dass Teilnehmer, die sich lediglich mäßig mit dem Feld identifizierten, unter Stereotype Threat sogar besser abschnitten als in der Kontrollgruppe. Ganz ähnliche Ergebnisse erzielten Cadinu et al. (2003, siehe Ausführungen oben), die zeigen konnten, dass der typische Leistungsabfall unter Stereotype Threat nur auftritt, wenn die Identifikation mit dem jeweiligen Feld hoch ist. In ihrer Studie zeigten nur diejenigen teilnehmenden Frauen Leistungseinbußen unter Stereotype Threat, die angegeben hatte, dass ihnen mathematische Fähigkeiten ausgesprochen wichtig sind.

Identifikation mit der Gruppe

In ähnlicher Weise wirkt sich das Ausmaß an Identifikation mit der stereotypisierten Gruppe auf das Erleben von Stereotype Threat aus. Cadinu et al. (2003, Studie 2) konnten zeigen, dass afroamerikanische Versuchspersonen, die sich stark mit dieser sozialen Gruppe identifizierten, anfälliger für Stereotype Threat-Effekte sind als Afroamerikaner, die sich

weniger stark mit ihrer Gruppe identifizieren. Auch in Stereotype Threat-Experimenten mit weiblichen Versuchspersonen zeigte sich, dass der typische Leistungsabfall nur bei Teilnehmerinnen auftritt, die vorab ihr Geschlecht als bedeutsamen Bestandteil ihrer Identität bezeichneten (Pinel, 1999). Teilnehmerinnen, die die Kategorie Geschlecht als weniger bedeutsam wahrnahmen, zeigten im Test - und zwar auch in der Stereotype Threat-Bedingung - Leistungen, die mit denen männlicher Teilnehmer vergleichbar waren. Diese Ergebnisse legen nahe, dass eine Voraussetzung für das Erleben von Stereotype Threat eine ausgeprägte Identifikation mit der betroffenen Gruppe ist.

Stigma-Bewusstsein

Stigma-Bewusstsein ist die Erwartung, mit Stereotypen und ihren negativen Konsequenzen konfrontiert zu werden (Aronson & Steele, 2005; siehe auch Pinel, 1999). Auch Stigma-Bewusstsein könnte Unterschiede im Erleben von Stereotype Threat verursachen. Brown und Pinel (2003) zeigen, dass amerikanischen College-Studentinnen mit ausgeprägtem Stigma-Bewusstsein schlechtere Mathematikleistungen unter Stereotype Threat erzielten als Frauen mit ausgeprägtem Stigma-Bewusstsein in der Kontrollbedingung (Cohens $d = .88$). Frauen mit niedrigem Stigma-Bewusstsein erreichten unter Stereotype Threat und in der Kontrollbedingung gleichermaßen gute Ergebnisse. Brown und Lee (2005) berichten zudem eine positive Korrelation¹⁰ zwischen unterdurchschnittlichen Leistungen in standardisierten Tests und Stigma-Bewusstsein bei afroamerikanischen Studierenden und Studierenden mit lateinamerikanischem Hintergrund in den USA (Cohens $d = .36$). In einer weiteren Studie, die mit *stereotype vulnerability* (etwa: Anfälligkeit für Stereotypisierung) ein verwandtes Konstrukt untersuchte, fanden Aronson und Inzlicht (2004), dass afroamerikanische Studierende, die eine ausgeprägte Anfälligkeit aufwiesen (d.h. die also erwarteten, dass Interaktionen mit anderen durch rassistische Stereotype geprägt sind), große Schwankungen in der Wahrnehmung der eigenen Leistungsfähigkeit im akademischen Bereich haben (Studie 2; Cohens $d = .80$). Das bedeutet, ihr Selbstkonzept hinsichtlich intellektueller Fähigkeiten ist ausgesprochen schwankend, was wiederum unter Umständen die tatsächlichen Leistungen negativ beeinflusst.

Kontrollüberzeugungen

Die Art der Kontrollüberzeugungen ist eine weitere Variable, die unter Umständen als Moderator von Stereotype Threat-Erleben fungiert. Man unterscheidet grundsätzlich zwei Ausprägungen dieser Variable: Menschen mit internalen Kontrollüberzeugungen schreiben sowohl Erfolg als auch Misserfolg in der Regel internalen, also ihren eigenen Eigenschaften zu. Menschen mit externalen Kontrollüberzeugungen hingegen machen üblicherweise ex-

¹⁰ Da es sich um eine Korrelationsstudie handelt, kann aus diesem Ergebnis nicht geschlossen werden, dass ausgeprägtes Stigma-Bewusstsein zu geringeren Leistungen führt. Es könnte beispielsweise sein, dass die schlechten Leistungen zunächst negative Auswirkungen auf das Selbstbewusstsein der betroffenen Personen haben. Um diese Wirkung abzuschwächen, könnten externe Zuschreibungen (z.B. Vorurteile der Dozenten) vorgenommen werden und diese Zuschreibungen würden dann wiederum zu höherem Stigma-Bewusstsein führen.

ternale, also außerhalb ihrer Beeinflussbarkeit liegende Faktoren für ihre Erfolge und Misserfolge verantwortlich. Daraus lässt sich die Annahme ableiten, dass Menschen mit internalen Kontrollüberzeugungen eher anfällig für Stereotype Threat sind. Cadinu, Maass, Lombardo und Frigerio (2005, Studie 1) überprüften diese Annahme in einer Studie mit italienischen Studierenden. Stereotype Threat wurde sowohl für die männlichen als auch für die weiblichen Versuchspersonen hergestellt, indem der zu absolvierende Test einmal als Test sozialer und einmal als Test logischer Kompetenz präsentiert wurde. Zuvor wurden jeweils die Kontrollüberzeugungen der einzelnen Teilnehmenden ermittelt. In Übereinstimmung mit der obigen Hypothese fielen die Leistungen der Teilnehmenden mit internalen Kontrollüberzeugungen in den jeweiligen Threat-Bedingungen deutlich gegenüber denen der Versuchspersonen mit externalen Kontrollüberzeugungen ab.

Self-Monitoring

Ergänzend zu den bisher diskutierten Moderatoren nehmen Aronson und Steele (2005) außerdem an, dass Self-Monitoring das Erleben von Stereotype Threat beeinflusst. Die Sozialpsychologie bezeichnet mit Self-Monitoring die Ausrichtung der eigenen Handlungssteuerung an internalen oder externalen Standards. Menschen mit hoher Tendenz zum Self-Monitoring orientieren ihr Verhalten in sozialen Situationen an Anderen und deren angenommenen Erwartungen in sozialen Situationen. Personen mit niedrigem Self-Monitoring hingegen richten ihr Verhalten an ihren eigenen Gefühlen und Werten aus (vgl. Snyder, 1974). Menschen mit ausgeprägter Tendenz zum Self-Monitoring beherrschen ihr eigenes Auftreten besser, sind empfindsamer gegenüber der potentiellen Gefahr, einen schlechten Eindruck zu hinterlassen und können entsprechende soziale Situationen deshalb besser bewältigen (Aronson & Steele, 2005, S. 448). Daraus lässt sich wiederum die Hypothese ableiten, dass diese Menschen zwar empfänglich für das Erleben von Stereotype Threat sind, ihre Performanz aber entsprechend optimieren, um eben keinen negativen Eindruck zu hinterlassen. In einer bislang unveröffentlichten Arbeit konnten Inzlicht, Aronson, Good, und McKay (2003) zeigen, dass afroamerikanische Studierende mit ausgeprägtem Self-Monitoring die bekannten Leistungseinbußen unter Stereotype Threat-Bedingungen nicht zeigten, während die Teilnehmenden mit wenig ausgeprägtem Self-Monitoring gegenüber den Versuchspersonen in der Kontrollbedingung deutlich abfielen. In einer homogen aus Afroamerikanern bestehenden Gruppe gab es keine Unterschiede zwischen Teilnehmenden mit unterschiedlichen Self-Monitoring-Tendenzen.

2.7 Was kann getan werden? Ansätze zur Reduktion von Stereotype Threat im schulischen Umfeld

In diesem Kapitel wurde Stereotype Threat als psychologisches Phänomen vorgestellt, das substanziell zur Leistungsreduktion von SchülerInnen mit Migrationshintergrund beitragen könnte. Zudem wurde diskutiert, wie Individuen mit Stereotype Threat auf unterschiedliche Weise umgehen und inwiefern sich einige dieser Bewältigungsstrategien negativ auf den langfristigen Bildungserfolg auswirken können. Darüber hinaus wurden Prozesse diskutiert,

die den negativen Einfluss des Stereotype Threat auf die Bildungslaufbahn noch verstärken. Schließlich wurden einige Bedingungen erörtert, die darüber entscheiden können, ob Personen mit Migrationshintergrund überhaupt Stereotype Threat erleben und die gerade auch für das Lehrpersonal im Umgang mit von negativen Stereotypen bedrohten Personen schwer fassbar und veränderbar sind.

Insgesamt betrachtet mögen die vorangegangenen Ausführungen ein recht pessimistisches Bild bezüglich der Rahmenbedingungen des Bildungserfolgs von Angehörigen stereotypisierter Gruppen hinterlassen. Allerdings liegen bereits einige viel versprechende Untersuchungen zu möglichen Interventionen vor, die auch für die Institution Schule von praktischer Bedeutung sind. Die Anzahl dieser angewandten Arbeiten ist längst nicht so groß wie die der Grundlagenforschung zum eigentlichen Phänomen Stereotype Threat. Dennoch liefern sie eine Reihe wichtiger Anregungen für die Praxis und zeigen konkrete Möglichkeiten auf, wie die negativen Wirkungen des Phänomens Stereotype Threat reduziert werden können. Daher werden wir im Folgenden die drei zentralen Strategien, die sich aus den vorhandenen Forschungsarbeiten ergeben, vorstellen. Dazu gehören (1) Strategien, die Stereotype Threat-Effekte auf individueller Ebene entkräften, ohne gleichzeitig andere negative Konsequenzen zu produzieren (individuelle Strategien), (2) Strategien, die auf die Verbesserung der Interaktionen zwischen den betroffenen SchülerInnen, ihren nicht-stereotypisierten MitschülerInnen und den LehrerInnen abzielen (relationale Strategien) und (3) Strategien, die den betroffenen SchülerInnen im sozialen Umfeld Schule größtmögliche Sicherheit im Hinblick auf ihre Identität ermöglichen (kontextbezogene Strategien).

2.7.1 Individuelle Strategien

Individuelle Strategien unterstützen die potenziell betroffenen SchülerInnen, indem sie helfen, entweder positive Bewältigungsmechanismen zu entwickeln, die zu erhöhter Motivation und verbesserten Leistungen führen, also den oben geschilderten Folgen von Stereotype Threat entgegenwirken, oder ein Selbstkonzept zu entwickeln, das dem Empfinden von Bedrohung unter Stereotype Threat entgegenwirkt.

Vorstellungen über Intelligenz prägen

Diese Interventionsansätze greifen auf Forschungsarbeiten zurück, die zeigen, dass SchülerInnen, die überzeugt sind, dass Intelligenz¹¹ eine veränderliche und beeinflussbare Größe ist, herausfordernde intellektuelle Aufgaben mit mehr Engagement und weniger Angst in Angriff nehmen als solche SchülerInnen, denen Intelligenz als unbeeinflussbare feste Größe erscheint (Dweck, 1986, 1999). Im Rückgriff auf diese Arbeiten formulieren Aronson, Fried und Good (2002) die Hypothese, dass das Propagieren eines veränderbaren Intelligenzkonzepts Stereotype Threat-Effekte bei afroamerikanischen Studierenden reduziert, da

¹¹ Wir verwenden hier den umstrittenen Begriff der Intelligenz, um die bestehende Literatur zu erfassen, sind uns jedoch der Diskussionen bewusst, die unterstreichen, dass die allgemein verwendeten Intelligenztests einen kulturellen Bias haben und dass Umwelteinflüsse die Intelligenz beeinflussen können, obwohl eine substantielle genetische Komponente zu existieren scheint.

mit einem solchen Konzept die Annahme verbunden sein muss, dass sich Intelligenz durch „harte Arbeit“ steigern lässt. Dieser Herangehensweise liegt zusätzlich die Annahme zugrunde, dass negative intelligenzbezogene Stereotype davon ausgehen, dass Intelligenz eine kaum veränderliche, quasi angeborene Eigenschaft des Menschen bzw. von Gruppen ist. Die negativen Auswirkungen von Stereotype Threat würden somit abgemildert, wenn unter den Betroffenen die Überzeugung gefördert würde, dass Intelligenz veränderbar ist.

Um ihre Hypothese zu überprüfen, führten Aronson et al. (2002) eine Untersuchung mit weißen und afroamerikanischen College-StudentInnen durch, die ein ganzes Semester umfasste. In diesem Semester nahmen die Studierenden als TutorInnen an einem Programm teil, in dem sie Erstsemestern in Briefen Tipps und Unterstützung beim Studienbeginn gewährten. Ein Teil der TutorInnen wurde explizit instruiert, in ihren Briefen an die Erstsemester wiederholt zu betonen, dass Menschen lernfähig sind, sich immer neuen Herausforderungen stellen können und dass Intelligenz eine veränderliche und beeinflussbare Größe ist. Am Ende des Semesters wurden sowohl die tatsächlichen Studienleistungen der TutorInnen als auch das Ausmaß ihrer Identifikation mit dem Studium erfasst. Afroamerikanische Studierende, die am Programm teilgenommen hatten und deren Intelligenzkonzept durch die oben geschilderten Instruktionen beeinflusst wurde, berichteten deutlich höhere Identifikation mit dem Studium als afroamerikanische Studierende, die nicht entsprechend instruiert worden waren (Cohens $d = .71$). Vielleicht noch bedeutsamer ist jedoch, dass sie auch bessere Studienleistungen erzielten als die Teilnehmenden aus der Kontrollgruppe (Cohens $d = .52$). Dieses Ergebnis stützt die Annahme, dass ein solches Herangehen die Wirkungen von Stereotype Threat vermindern kann. Interessanterweise gab es auch bei den weißen Studierenden positive Effekte auf die akademische Leistung, was wiederum darauf hindeutet, dass diese Intervention positive Auswirkungen auf alle Studierenden haben kann. Dieses Ergebnis könnte aber auch ein Hinweis darauf sein, dass die Veränderung des Intelligenzkonzepts die Leistungen über einen anderen Mechanismus als die Reduktion von Stereotype Threat-Erleben verbessert oder dass unterschiedliche Mechanismen bei AfroamerikanerInnen bzw. Weißen wirken. Unter Umständen würde bei einem Einsatz solcher breit angelegter Programme das Leistungsniveau insgesamt angehoben, der Leistungsunterschied zwischen stereotypisierten und nicht-stereotypisierten Studierenden aber erhalten bleiben.

Vorbereitung auf den Stereotype Threat (Warnung, „Immunisierung“ und Selbstbestätigung)

Einen anderen individuellen Ansatz zur Reduktion von Stereotype Threat schlagen Johns, Schmader und Martens (2005) vor. Sie wollten herausfinden, ob die bloße Vorwarnung, dass es zum Erleben von Stereotype Threat und entsprechender Leistungsreduktion kommen kann, bereits eine positive Wirkung auf die betroffenen Personen und ihre Leistung hat. Zu diesem Zweck führten sie eine Untersuchung mit Männern und Frauen durch, die einen Mathematiktest absolvieren mussten. In der Experimentalbedingung wurde den weiblichen Versuchspersonen vor dem Test eine kurze Einführung zum Phänomen Stereotype Threat gegeben und sie wurden darüber informiert, dass eventuell auftretende Ängste

während des Tests eher darauf, dass sie sich vorhandener Stereotype bewusst sind, als auf ihre tatsächlichen mathematischen Fähigkeiten zurückzuführen seien. Dieses Vorgehen hatte tatsächlich positive Auswirkungen auf die Testleistungen der Frauen, die denen der männlichen Teilnehmer und der weiblichen Versuchspersonen in einer Kontrollbedingung vergleichbar waren (Cohens $d = 0.82$).

Einige neue Arbeiten verweisen auf einen anderen Weg, mit dessen Hilfe Schulen und Lehrkräfte SchülerInnen mit Migrationshintergrund oder aus Minderheiten gegen die Wirkungen von Stereotype Threat „immunisieren“ können: Selbstbestätigung (über eine wichtige persönliche Eigenschaft, Überzeugung oder einen Wert nachdenken) vor einer bedrohlichen Aktivität. Forschungsarbeiten verweisen darauf, dass Selbstbestätigung dazu beitragen kann, individuelle Wahrnehmungen psychologischer Bedrohung zu vermindern und defensive Verhaltensweisen in der Konfrontation mit derartigen Bedrohungen zu reduzieren (Cohen, Aronson & Stelle, 2000). Martens, Johns, Greenberg, and Schimel (2006) überprüften die Hypothese, dass sie auch zu Leistungssteigerungen der von Stereotypen bedrohten Individuen beitragen kann. Sie legten männlichen und weiblichen College-Studenten in den USA eine Mathematiktest vor, der einmal als Test der individuellen mathematischen Fähigkeiten und des logischen Denkens (Stereotype Threat Bedingung), im anderen Fall als Pilotstudie für spätere Studien (kein Stereotype Threat) präsentiert wurde. Bevor sie den Test ablegten, konnte die Hälfte der weiblichen Teilnehmerinnen in der Gruppe, die einem Stereotype Threat ausgesetzt wurde, über ihre wertvollste persönliche Eigenschaft schreiben und so ihr Selbstbewusstsein stärken. In Übereinstimmung mit der Stereotype Threat-Hypothese erzielten Frauen in der dem Stereotype Threat ausgesetzten Gruppe schlechtere Ergebnisse als Männer in beiden Gruppen und Frauen in der nicht dem Stereotype Threat ausgesetzten Gruppe. In der dem Stereotype Threat ausgesetzten Gruppe aber erzielten Frauen, die die Gelegenheit zur Selbstbestätigung genutzt hatten, deutlich bessere Ergebnisse als die anderen Frauen. In einer zweiten Studie wurden sowohl Frauen als auch Männer aufgefordert, vor einem visuellen Test (spatial rotation task, eine Aufgabe, die einem Stereotyp zufolge von Männern besser gelöst wird) ihr Selbstbewusstsein zu stärken. Dies führte zu besseren Ergebnissen der Frauen, nicht aber der männlichen Teilnehmer.

► Das Bewusstsein eigener Stärken fördern, um Stereotype Threat entgegenzuwirken

In einem weiteren Test des Zusammenhangs zwischen Selbstbestätigung und verbesserten Leistungen von Stereotyp-empfindlichen Individuen forderte Cohen (2005) zu Beginn eines Halbjahres weiße und afroamerikanische Siebtklässler in einer Gruppe auf, in 15 Minuten einen Text über einen für sie bedeutsamen persönlichen Wert zu schreiben. Die SchülerInnen in der Kontrollbedingung wurden hingegen aufgefordert, in der gleichen Zeit einen Text über einen persönlichen Wert zu schreiben, der ihnen nicht besonders viel bedeutet. Am Ende des Halbjahres wurden die Noten der teilnehmenden SchülerInnen erfasst. Selbstverständlich waren die Lehrer nicht darüber informiert, welcher Bedingung die einzelnen SchülerInnen zugeordnet worden waren. Während sich für die weißen SchülerInnen keine Unterschiede zwischen Experimental- und Kontrollbedingung zeigten, erzielten die afroamerikanischen SchülerInnen in der Experimentalbedingung signifikant bessere Noten als die afroamerikanischen Teilnehmenden in der Kontrollbedingung (0,5 Noten besser).

Zudem wurde der Leistungsunterschied zwischen afroamerikanischen und weißen SchülerInnen durch die besseren Noten der SchülerInnen aus der Experimentalbedingung um ca. 30 Prozent reduziert.

Diese Untersuchung wurde im folgenden Jahr mit ähnlichen Ergebnissen wiederholt. Hier wurden zusätzlich die Durchfallquoten von Weißen und AfroamerikanerInnen gemessen. Zwischen Weißen in der Kontroll- bzw. Experimentalgruppe gab es keine Unterschiede. Bei den AfroamerikanerInnen aber hatten diejenigen, die eine das Selbstbewusstsein stärkende Aktivität durchgeführt hatten, eine Durchfallquote von 3%, diejenigen, die dies nicht getan hatten, aber eine von 11%. Letztere neigten auch eher dazu, in einem Wortergänzungstest rassistischen Stereotypen entsprechende Worte zu wählen. Offenbar verminderten die das Selbstbewusstsein stärkenden Aktivitäten die Salienz rassistischer Stereotype, die intellektuelle Fähigkeiten betreffen.

Aktivierung einer nicht-stereotypisierten Gruppenzugehörigkeit

In einer Studie, die weiter oben bereits ausführlicher geschildert wurde, zeigen Ambady et al. (2001), dass das Erleben von Stereotype Threat in Abhängigkeit von der Salienz der Zugehörigkeit zu einer negativ stereotypisierten Gruppe variiert. In ihrer Studie zeigten Amerikanerinnen asiatischer Herkunft die typischen Leistungseinbußen in einem Mathematiktest, wenn ihr Geschlecht in den Fokus gerückt, nicht aber, wenn ihre asiatische Herkunft betont wurde (Studie 1). LehrerInnen bzw. Schulen könnten offenbar Stereotype Threat reduzieren, indem sie insbesondere vor Prüfungen eine bezüglich der Bildungsleistungen positiv stereotypisierte Gruppenmitgliedschaft hervorheben. Wenn die betreffenden SchülerInnen keiner einschlägigen Gruppe angehören, könnte eine weitere Möglichkeit darin bestehen, zumindest neutrale Gruppenmitgliedschaft hervorzuheben, um so die negativ stereotypisierte Gruppenmitgliedschaft weniger bewusst werden zu lassen. Diese Intervention lässt sich schlüssig aus den vorliegenden Befunden der Stereotype Threat-Forschung ableiten. Ihre Wirksamkeit bedarf jedoch noch weiterer empirischer Überprüfung.

Positive Erwartungen und hohe Leistungsstandards

Es liegen Anhaltspunkte vor, dass LehrerInnen Stereotype Threat-Effekten entgegenwirken können, wenn ihr Feedback sowohl hohe Leistungsstandards als auch Zuversicht in die entsprechenden Fähigkeiten der SchülerInnen vermittelt. Cohen, Steele und Ross (1999) betonen, dass es bei dieser Methode darauf ankommt, über das Feedbackverhalten zwei Inhalte gleichzeitig zu vermitteln. Zum einen sollte der Lehrende deutlich machen, dass er oder sie hochwertige Leistungen von den SchülerInnen erwartet. Das kann umgesetzt werden, indem ungerechtfertigtes Lob vermieden wird, die Aufgaben anspruchsvoll, aber erfüllbar gestaltet sind und Zusatzaufgaben bereitgehalten werden. Gleichzeitig muss der Lehrer oder die Lehrerin die Überzeugung vermitteln, dass alle SchülerInnen den hohen Anforderungen der Aufgaben und des Unterrichts gewachsen sind.

Um die Wirksamkeit dieses Vorgehens zu überprüfen, führten Cohen et al. (1999, Studie 1) eine Studie durch, die bereits weiter oben (hier S. 27) ausführlicher beschrieben wurde. Af-

roamerikanische Studierende erhielten kritisches Feedback zu einem Essay, wobei die hohen Standards für die Bewertung des Essays beschrieben wurden und gleichzeitig betont wurde, dass der Autor bzw. die Autorin sicher in der Lage sei, diesen Standards gerecht zu werden. Teilnehmende, die ein solches Feedback erhalten hatten, waren motivierter, ihren Essay zu überarbeiten, nahmen das Feedback ernst und gaben an, sich stärker mit dieser Aufgabe zu identifizieren, als es als Teilnehmende der Fall war, die ein Feedback ohne Anmerkungen zu Bewertungsstandards und dem Potential des Verfassers oder der Verfasserin erhalten hatten.

2.7.2 Relationale Strategien

Im vorangegangenen Abschnitt wurden Interventionsstrategien diskutiert, die beim betroffenen Individuum ansetzen. Im nun folgenden Abschnitt sollen Strategien zur Reduktion von Stereotype Threat-Effekten diskutiert werden, die auf die Beziehung zwischen den stereotypisierten Individuen und ihrer Umwelt (MitschülerInnen, LehrerInnen) abzielen. Gemeinsames Ziel dieser Interventionen ist die Stärkung positiver Gefühle, der Aufbau von identitätsbezogener Sicherheit und die Förderung einer als vorurteilsfrei wahrgenommenen Atmosphäre. Es gibt bestenfalls einige wenige Studien, die den Einfluss solcher Strategien auf Stereotype Threat selbst messen. Dennoch gibt es gute Gründe anzunehmen, dass relationale Strategien die Bildungsergebnisse von SchülerInnen mit Migrationshintergrund verbessern könnten und dass hierfür zumindest zum Teil die Verminderung von Stereotype Threat verantwortlich sein könnte.

Kontakte und Freundschaften zwischen Mitgliedern unterschiedlicher Gruppen

In einer Reihe von Arbeiten zum Phänomen Stereotype Threat wird die Annahme formuliert, dass dessen negative Konsequenzen reduziert werden können, wenn zusätzliche Gelegenheiten zum positiven Kontakt und zu Freundschaften zwischen Mitgliedern der stereotypisierten und nicht-stereotypisierter Gruppen geschaffen werden. Diese Annahme stützt sich auf langjährige Forschungen der Sozialpsychologie, die belegen, dass verstärkte Kontakte zwischen Angehörigen von Minderheiten und Majoritäten unter bestimmten Umständen Stereotype, Ablehnung und Vorurteile seitens der Majorität reduzieren (Pettigrew, 2004; Pettigrew, 2006; Pettigrew & Tropp, 2004). Diese Annahme wird durch die Ergebnisse einer Studie gestützt, die zeigt, dass ethnisch deutsche SchülerInnen, die türkeistämmige MitschülerInnen haben, weniger Abneigung gegenüber TürkInnen zeigen als diejenigen in homogen deutschen Klassen. Bei den türkeistämmigen SchülerInnen konnten keine entsprechenden Einstellungen beobachtet werden. Anders als die deutschen SchülerInnen schätzten sie zudem zu Beginn Mitglieder der anderen Gruppe nicht negativer ein als die der eigenen Gruppe (Wagner, Hewstone & Machleit, 1989). Einige weitere Korrelationsstudien mit SchülerInnen in Deutschland haben ebenfalls einen Zusammenhang zwischen Kontakten und positiveren Intergruppenbeziehungen gezeigt, wobei allerdings umstritten bleibt, was Ursache und Wirkung ist (Schönbach et al., 1981; Unsöld, 1978). Steele, Spencer, and Aronson (2002, S. 426) erklären den möglichen Zusammenhang zwischen grup-

penübergreifenden Freundschaften und vermindertem Stereotype Threat, indem sie darauf hinweisen, dass „je mehr Freunde ein Mitglied einer stereotypisierten Gruppe in einer potentiell abwertend auftretenden Outgroup hat, desto mehr Erfahrungen macht diese Person, die dem ... Gefühl von ... Bedrohung entgegenwirken können“.

Die Klärung der Rolle von intergruppalen Kontakt und Freundschaften bedarf weiterer Forschungsarbeiten. Dennoch finden sich in bereits vorhandenen Arbeiten zur Bildungslaufbahn von Minderheitenangehörigen Hinweise zur Wirksamkeit dieser Intervention. In ihrer Studie fanden Graham, Baker und Wapner (1984) heraus, dass einer der besten Prädiktoren für das Abschneiden afroamerikanischer SchülerInnen die Anzahl ihrer weißen FreundInnen ist. Dieser Prädiktor war auch dann noch besonders aussagekräftig, wenn andere Personeneigenschaften, wie zum Beispiel der sozioökonomische Status, kontrolliert wurden. In einer weiteren Studie von Steele, Spencer, Hummel, Carter, Harber, Schoem und Nisbett (1997, zit. nach Aronson, 2002) nahmen afroamerikanische Erstsemester an einem Programm teil, das unter anderem zum Ziel hatte, positive Kontakte mit weißen Studierenden im akademischen und nicht-akademischen Bereich zu ermöglichen. Die Teilnehmenden des Programms erzielten nach einem Jahr signifikant größere Leistungssteigerungen als afroamerikanische Studierende, die nicht am Programm teilnahmen. Auch wenn die zitierten Studien keinen eindeutigen Beleg für einen kausalen Zusammenhang zwischen Intergruppenfreundschaften und der Reduktion von Stereotype Threat-Erleben liefern, sind die Ergebnismuster doch ein Hinweis darauf, dass ein solcher Zusammenhang existiert.

Förderung sorgfältig strukturierter Zusammenarbeit im Klassenzimmer

Eine weitere Interventionsstrategie auf der Ebene von Interaktionen im schulischen Kontext ist die Kleingruppenarbeit, wie sie beispielsweise im „Jigsaw Classroom“ (Gruppenpuzzle) von Elliot Aronson und Kollegen (Aronson & Gonzalez, 1988; Aronson & Patnoe, 1997) zum Einsatz kommt. Ursprünglich wurde die Methode entwickelt, um Spannungen und Gruppenkonflikte zwischen SchülerInnen lateinamerikanischer Herkunft und weißen SchülerInnen in texanischen Schulen zu überwinden. Ziel des Vorgehens, bei dem die SchülerInnen in heterogenen, kooperativen Kleingruppen arbeiten und lernen, ist der Abbau von Konkurrenzdenken, das zu Stereotype Threat-Erleben führen oder dies verstärken kann. Die Arbeitsgruppen sind im Hinblick auf Herkunft, Geschlecht und Fähigkeiten heterogen zusammengesetzt. Jedes Mitglied der Gruppe bekommt eine ExpertInnen-Rolle zugewiesen, d.h. er oder sie ist für einen bestimmten Lernbereich zuständig, muss die notwendigen Informationen beschaffen und an die anderen Gruppenmitglieder weitergeben. Studien, die die Wirksamkeit dieser Methode überprüfen, zeigen, dass die Leistungen der SchülerInnen aus Minderheiten sich verbessern, während keinerlei Leistungseinbußen bei den anderen SchülerInnen zu beobachten sind (Walker & Crogan, 1998). Außerdem äußern die beteiligten SchülerInnen mehr Sympathie für die Angehörigen der jeweils anderen Gruppe (Blaney, Stephan, Rosenfield, Aronson & Sikes, 1977), und Vorurteile können reduziert werden (Walker & Crogan, 1998).

Für etliche andere Interventionen, die auf kooperativer Kleingruppenarbeit basieren (Teams-Games-Tournament & Student-Teams-Achievement-Divisions (STAD), Slavin, 1986; Team-Assisted Individualization, Slavin, Leavey & Madden, 1984), wurden ebenfalls signifikante positive Wirkungen sowohl auf die schulische Leistung als auch auf den Umgang der SchülerInnen miteinander nachgewiesen. Slavin berichtet über deutliche Leistungsverbesserungen bei afroamerikanischen Studierenden im STAD-Programm im Vergleich zur Kontrollgruppe (Slavin, 1977; Slavin & Oickle,

1981). SchülerInnen, die an kooperativen Lernprogrammen teilnehmen, haben mit höherer Wahrscheinlichkeit Freunde und Freundinnen innerhalb der Outgroup als SchülerInnen in „traditionell arbeitenden“

► Interethnische Kontakte im Rahmen kooperativer Lernprogramme können zum Abbau von Nachteilen beitragen

Klassen (DeVries, Edwards & Slavin, 1978; Kagan, Zahn, Widaman, Schwarzwald & Tyrell, 1985; Slavin, 1979) und das Klassenklima wird im Hinblick auf den Umgang verschiedener sozialer Gruppen verbessert (Weigel, Wiser & Cook, 1975). Treisman (1992) konnte zeigen, dass afroamerikanische Studierende einen deutlichen Leistungsanstieg in mathematischen Fächern zeigten, nachdem sie an einem Programm teilgenommen hatten, in dem sie durch Kooperation sowohl herausfordernde intellektuelle Aufgaben bewältigen als auch intensiveren Kontakt zu ihren weißen und afroamerikanischen Mitstudierenden pflegen sollten.

Die vorliegenden Arbeiten liefern keinen eindeutigen Beleg dafür, dass die geschilderten positiven Effekte auf die Leistung der SchülerInnen tatsächlich auf eine Reduktion des Stereotype Threat-Erlebens zurückzuführen sind. Dennoch sind die Nützlichkeit und die positiven Konsequenzen kooperativer Lernmethoden ein ausreichend guter Grund, diese Intervention hier zu erwähnen, zumal nicht ausgeschlossen werden kann, dass sie helfen, Stereotype Threat-Effekte zu reduzieren bzw. zu unterbinden und so die Ergebnisse von Minderheitenangehörigen verbessern helfen.

2.7.3 Kontextbezogene Strategien

Es ist anzunehmen, dass Stereotype Threat auch durch kontext- oder situationsbezogene Hinweise ausgelöst wird, die SchülerInnen oder StudentInnen glauben machen, dass ihre Leistungen vor dem Hintergrund ihrer Gruppenzugehörigkeit und damit verbundener negativer Stereotype bewertet werden. Auch hier können Interventionen ansetzen, die solche Anstöße beseitigen, bevor sie für SchülerInnen mit Migrationshintergrund oder aus einer Minderheit einen Stereotype Threat schaffen oder verstärken.

Beschreibung von Lern- und Testaufgaben

Eine Kontextvariable, die offenbar das Erleben von Stereotype Threat beeinflusst, ist die Wahrnehmung der anstehenden Aufgabe, d.h. die Frage, ob die betroffene Person diese als relevant im Zusammenhang mit einem negativen Stereotyp wahrnimmt. In den meisten Studien zu Stereotype Threat wird über die Präsentation der Aufgabe die zentrale Manipulation vorgenommen (z.B. Steele & Aronson, 1995), indem ein Test entweder als diagnos-

tisch für eine stereotyprelevante Fähigkeit vorgestellt wird oder als diagnostisch für eine Fähigkeit, die nicht stereotypisiert ist. In diesen Studien zeigt sich immer wieder, dass Versuchspersonen, für deren Gruppe ein negatives Stereotyp hinsichtlich ihrer Intelligenz besteht, auch dann Stereotype Threat erleben, wenn sie mit einem unbekannten Test konfrontiert werden, der als Messinstrument für Intelligenz präsentiert wird. Kein Stereotype Threat-Erleben tritt hingegen auf, wenn nicht genauer spezifiziert wird, was der Test misst. Es gibt außerdem Hinweise darauf, dass Personen Vermutungen über Testeigenschaften anstellen, wenn ihnen keine Informationen zur Verfügung stehen. So zeigte sich in einer Studie von Davies und Kollegen (2002), dass ihre weiblichen Versuchspersonen auch ohne die entsprechende Instruktion davon ausgehen, dass komplexe Mathematikaufgaben diagnostisch für mathematische Fähigkeiten sind und folglich die bekannten Leistungseinbußen bei der Aufgabenbearbeitung zeigen. Der Stereotype Threat-Effekt konnte nur reduziert werden, wenn den Teilnehmerinnen explizit gesagt wurde, dass der Test nicht diagnostisch für mathematische Fähigkeiten sei. In eine ähnliche Richtung deuten die Ergebnisse von McKay, Doverspike, Bowen-Hilton und Martin (2003), die herausfanden, dass afroamerikanische Studierende in einem Intelligenztest ihre Leistung verbesserten, wenn ihnen gesagt wurde, der Test sei kein Instrument zur Messung von Intelligenz.

Basierend auf diesen Ergebnissen, kann die Darstellung eines Tests durch LehrerInnen genutzt werden, um die Verknüpfung mit stereotypischen Eigenschaften zu verhindern. Dazu könnten die Testbenennungen verändert bzw. der wahre Gegenstand des Tests verschleiert werden. In einer Studie von Cadinu et al. (2003, Studie 1) zeigte sich beispielsweise, dass Frauen bessere Leistungen in einem Test logischer Fähigkeiten zeigen, wenn ihnen der Test als Instrument zur Erfassung sozialer Intelligenz vorgestellt wurde. Eine solche Vorgehensweise mag für Laboruntersuchungen geeigneter sein als für den schulischen Kontext. Dennoch erscheint es sinnvoll, darüber nachzudenken, wie Lehr- und Testaufgaben so präsentiert werden können, dass ein Erleben von Stereotype Threat unwahrscheinlich ist.

Ein weiterer Ansatz, um durch Kontextbeeinflussung Stereotype Threat-Effekte zu reduzieren, ist die Betonung der Unabhängigkeit von Testergebnis und Gruppenzugehörigkeit der Teilnehmenden. In einer Studie von Spencer et al. (1999, Studie 2) zeigte sich, dass die Stereotype Threat-Effekte für Frauen in Mathematiktests verschwinden, wenn die Teilnehmerinnen vorab informiert wurden, dass Männer und Frauen bei diesem spezifischen Test üblicherweise gleiche Ergebnisse erzielen. Auch hier mag es im schulischen Kontext Situationen geben, in denen ein solches Vorgehen nicht angebracht erscheint, weil tatsächlich Gruppenunterschiede bestehen. Dennoch gibt es Möglichkeiten, die auch im Schulumfeld sinnvoll erscheinen. In einigen Fällen mag schon eine schwächere Absicherung für die SchülerInnen wirksam sein. Als Beispiel kann eine Studie von Brown und Steele (2001, zit. nach Steele, Spencer & Aronson, 2002) dienen, in der afroamerikanische Teilnehmer besser abschnitten, nachdem die Versuchsleiter den afroamerikanischen Teilnehmenden versichert hatten, der zu absolvierende Test sei „vorurteilsfrei“ konstruiert worden.

Verstärkte Präsenz von Migranten und Minderheitenangehörigen und explizite Wertschätzung von Vielfalt

In einer sozialen Situation können die Anzahl der anwesenden MigrantInnen oder Angehörigen einer Minderheit und ihre dortige Rolle deren Erwartungen und ihr Vertrauen in eine faire Beurteilung ihrer Fähigkeiten beeinflussen. Trotz der vorstehend dargelegten positiven Wirkungen von gruppenübergreifenden Kontakten auf Stereotype Threat, gibt es auch Hinweise darauf, dass die eigene Unterscheidbarkeit oder Sichtbarkeit in einer sozialen Situation (etwa in einem von Angehörigen der ethnischen Mehrheit dominierten Schulklasse) psychologische Konsequenzen für die betreffenden Individuen haben kann, die zum Teil negativ sind. In einer Studie von McGuire, McGuire, Child und Fujioka (1978) wird deutlich, dass die ethnische Zugehörigkeit für Angehörige von Minoritäten in Kontexten, die von Majoritäten dominiert werden (hier überwiegend weiße MitschülerInnen), ein bedeutender Bestandteil des Selbstkonzepts ist als für weiße Kinder. Das Bewusstsein dafür, einer Minderheit anzugehören, ist geringer ausgeprägt, wenn der Anteil der Kinder aus Minderheitengruppen steigt. Dieser Befund hat Konsequenzen für das Erleben von Stereotype Threat: In vergleichsweise homogenen Klassenräumen ist der Minderheitenstatus ständig präsent und damit die Anfälligkeit für Stereotype Threat höher.

Ein Klima der Wertschätzung von Vielfalt und eine stärkere Präsenz von Minderheiten könnte Stereotype Threat-Effekten entgegenwirken und verbesserte Leistungen befördern (vgl. Steele et al., 2002). Zur Überprüfung dieser Annahme bedarf es weiterer Arbeiten. Dennoch liegen bereits einige Hinweise auf die Wirksamkeit derartiger Interventionen vor. Purdie-Vaughns (2004, Studie 1 und 2) führte eine Studie mit afroamerikanischen College-StudentInnen durch, denen Broschüren verschiedener Firmen vorgelegt wurden (Newsletter, Firmenphilosophie u.ä.). Die Teilnehmenden bekundete, sie würden sich als Angestellte wohler fühlen und fanden Unternehmen sympathischer und vertrauenswürdiger, die mehrfach Bilder von Menschen verschiedenster ethnischer Hintergründe in ihren Broschüren abgedruckt hatten. Die gleiche Wirkung erzielten Firmenphilosophien, die betonten, dass die eigene Wertschätzung ethnischer Vielfalt in der Personalpolitik zum Ausdruck komme.

Um die negativen Effekte erhöhter Sichtbarkeit stereotypisierter SchülerInnen in einem bestimmten Rahmen zu reduzieren, könnte es außerdem wirkungsvoll sein, positive Beispiele erfolgreicher Mitglieder der stereotypisierten Gruppe hervorzuheben. Positive Rollenvorbilder können – so eine Hypothese – verdeutlichen, dass die Gruppenzugehörigkeit kein unüberwindbares Hindernis auf dem Weg zum Erfolg ist (Steele et al., 2002). Weitere Forschungen haben den positiven Einfluss gezeigt, den die Sensibilisierung von durch Stereotype bedrohten Individuen für die Existenz positiver Rollenmodelle haben kann. In einer Studie von McIntyre, Paulson und Lord (2003, Studie 2) in den USA etwa wurden den weiblichen Teilnehmerinnen vor einem Mathematiktest eine Reihe biographischer Essays vorgelegt, die die Karrieren von Frauen in typischen Männerdomänen beschrieben (Architektur, Rechtswissenschaft, Medizin). Die Frauen, die diese Essays gelesen hatten, erzielten signifikant bessere Ergebnisse im anschließenden Test als die Teilnehmerinnen in der Kontrollgruppe, die Essays über erfolgreiche Unternehmen gelesen hatten (Cohens $d = .61$).

Die Ergebnisse der Frauen in der Experimentalgruppe waren denen der männlichen Teilnehmer vergleichbar. In einer anderen ebenfalls in den USA durchgeführten Studie von Marx und Roman (2002, Studie 2) wurden die Teilnehmerinnen in der Experimentalgruppe darüber informiert, dass die Versuchsleiterin über sehr gute Mathematikkenntnisse verfüge, während den Frauen in der Kontrollgruppe das Gegenteil berichtet wurde. Diese Manipulation führte bei den Teilnehmerinnen in der Experimentalgruppe zu signifikant besseren Ergebnissen in einem Mathematiktest (Cohens $d = .59$).

2.8 Fazit

In diesem Kapitel wurde das Phänomen Stereotype Threat vorgestellt, das die schulischen Leistungen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund und die Leistungen von Angehörigen stereotypisierter Minderheiten beeinträchtigen kann. Es wurden einige der zugrunde liegenden Prozesse beleuchtet, die zu diesen Leistungseinbußen bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund führen können und verschiedene Faktoren vorgestellt, die das Erle-

- ben von Stereotype Threat beeinflussen. Abschließend wurden verschiedene Interventionen vorgestellt und vorhandene Studien über ihre Wirksamkeit erörtert. Eine Reihe der vorgestellten Maßnahmen könnten mit Unterstützung der LehrerInnen und der Behörden auch in deutschen Schulen umgesetzt werden. Wiederum andere, wie zum Beispiel Aktivitäten zur Selbstbestärkung der SchülerInnen fördern, ein variables Intelligenzkonzept vermitteln und SchülerInnen zur Annahme schulischer Herausforderungen ermuntern, können auch von einzelnen Lehrern oder Lehrerinnen realisiert werden. Interventionen wie kooperative Lernprogramme oder „Schulphilosophien“, die die Wertschätzung von Diversität und die Bedeutung positiver Beziehungen zwischen eingewanderten und anderen Kinder betonen, müssten wiederum in einer gemeinsamen Anstrengung von Behörden und Schulen umgesetzt werden. Darüber hinaus ist es beispielsweise denkbar, verstärkt Lehrkräfte mit Migrationshintergrund einzustellen, die den SchülerInnen als Rollenvorbild dienen können.
- **Es gibt erfolgversprechende Strategien gegen die Wirkung des Stereotype Threat**

Um noch einmal zu betonen, wie wirksam Maßnahmen zum Abbau von Stereotype Threat im Bildungsbereich sein können, beschließen wir dieses Kapitel mit der Schilderung eines erfolgreichen Programms, das Steele und Kollegen an der Universität von Michigan etabliert haben (Steele, 1997). Erstes Ziel des Programms ist die Verbesserung der Studienleistungen von Studierenden, die Minderheiten angehören (afroamerikanischer, lateinamerikanischer oder indianischer Hintergrund). Das Programm „wise schooling“ bietet Möglichkeiten zur Zusammenarbeit in heterogenen Arbeitsgruppen, an denen selbstverständlich auch „weiße“ Studierende teilnehmen. Die Arbeitsgruppen werden von DozentInnen der Universität betreut und geleitet. Das Programm kombiniert mehrere der hier vorgesehenen Interventionsstrategien: 1) Wertschätzung von Vielfalt, 2) Präsenz von Rollenvorbildern, 3) Setzen anspruchsvoller Ziele und Vertrauen in die Fähigkeiten der Studierenden und 4) Betonung der Formbarkeit von Intelligenz.

Die Ergebnisse sind für Minderheitenangehörige, insbesondere Afroamerikaner, vielversprechend: Auch unter Berücksichtigung der Schulnoten erhielten die besten zwei Drittel der afroamerikanischen Studenten im „wise schooling“ Programm (gemessen durch standardisierte Tests, die vor Beginn des Studiums abgelegt wurden) in den Herbstsemestern der ersten beiden Studienjahre ähnliche Noten wie ihre weißen KommilitonInnen im gleichen Programm sowie bessere Noten als afroamerikanische Studierende in einem traditionellen Förderprogramm und als die Studierenden in den Kontrollgruppen. Auch ein Jahr später waren die Teilnehmenden noch im gleichen Ausmaß erfolgreich. Nach vier Studienjahren hatte zudem von den afroamerikanischen Teilnehmenden des „wise schooling“ Programms nur einer die Universität vorzeitig verlassen, während die Abbrecherrate in der Kontrollgruppe etwa 25% betrug. Einige dieser Ergebnisse mögen das Resultat von Selektionseffekten im Hinblick auf die TeilnehmerInnen des ambitionierten Programms gewesen sein, dennoch ist es ein überzeugender Beleg für die Möglichkeit, den negativen Effekten von Stereotype Threat entgegenzuwirken und zu besseren Bildungsergebnissen von Minderheitenangehörigen beizutragen.

3 Erwartungseffekte: Wie Lehrerverhalten schulische Leistungen beeinflusst

Kira Alexander und Janet Ward Schofield

Im vorangegangenen Kapitel wurde dargestellt, wie das Empfinden von Bedrohung durch negative Stereotype Leistungen von Angehörigen stereotypisierter Minderheiten in der Schule oder im Studium beeinträchtigen kann. Die schulische Leistung wird jedoch nicht nur durch diese Bedenken und Besorgnisse der SchülerInnen beeinflusst, die von ihnen in den Schulkontext hineinragen bzw. die durch das Umfeld Schule hervorgerufen werden. Auch die InteraktionspartnerInnen in der Schule, also MitschülerInnen, LehrerInnen und Eltern beeinflussen die schulischen Leistungen. Da LehrerInnen erheblichen Einfluss darauf nehmen, was und vor allem wie die SchülerInnen lernen, liegt es nahe, dass ihr Einstellungen und ihr Verhalten dazu beitragen können, Bildungsdiskrepanzen zwischen unterschiedlichen Gruppen zu vergrößern oder zu verkleinern. Ein zentraler Gegenstand entsprechender Forschung sind die Leistungserwartungen, die Lehrer und Lehrerinnen den Kindern und Jugendlichen entgegenbringen.

3.1 Grundlegende Arbeiten zu durch Lehrererwartungen hervorgerufenen Effekten

Die Bedeutsamkeit von Leistungserwartungen Dritter für Lernprozesse wurde erstmals in Laboruntersuchungen mit Ratten erkannt. Studierende führten Untersuchungen mit Tieren durch, zwischen denen zu Beginn keine relevanten Unterschiede bestanden. Die Erwartungen der Studierenden wurden jedoch dahingehend manipuliert, dass sie entweder annahmen, mit besonders intelligenten oder besonders wenig intelligenten Tieren zu arbeiten. Tatsächlich zeigte sich, dass die Ratten, von denen die Studierenden annahmen, sie seien besonders intelligent, schneller lernten und bessere Leistungen bei verschiedensten Aufgaben zeigten, als die Ratten, die die Studierenden für wenig begabt hielten (Rosenthal & Fode, 1963; Rosenthal & Lawson, 1964). Die Beobachtung der Interaktion der Studierenden mit den Tieren ergab, dass sie sich den vermeintlich intelligenten Ratten gegenüber anregender verhielten. Sie redeten mehr mit den Tieren und schenkten ihnen insgesamt mehr Aufmerksamkeit. Das Verhalten der Studierenden konstituierte somit eine „sich selbst erfüllende Prophezeiung“, indem sich die Ratten, denen zunächst fälschlich höhere Begabung unterstellt wurde, tatsächlich zu leistungsfähigeren Tieren entwickelten als ihre identisch ausgestatteten Artgenossen, für die jedoch geringe Begabung angenommen wurde.

Ausgehend von diesen Befunden entwickelte Rosenthal die Hypothese, dass ein ähnliches Phänomen beim menschlichen Lernen im Klassenzimmer beobachtbar sein könnte. Spezifischer nahm er an, dass die Leistungserwartungen von LehrerInnen ebenfalls zu einer „sich selbst erfüllenden Prophezeiung“ werden, indem sie zu einem Verhalten des Lehrers

oder der Lehrerin führen, welches die intellektuelle Leistungsfähigkeit derjenigen SchülerInnen steigert, an die hohe Erwartungen gestellt werden. Vorausgesetzt, dieser Prozess läuft in dieser Weise ab und die Erwartungen an SchülerInnen mit Migrationshintergrund sind, beispielsweise aufgrund von Stereotypen, systematisch geringer, könnten die Lehrerexpectationen eine bedeutsame Rolle bei der Erklärung der oft beobachteten Leistungsunterschiede zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund spielen.

Eine sehr bekannte und auch sehr umstrittene erste Studie zur Überprüfung seiner Hypothesen führte Rosenthal gemeinsam mit der Grundschuldirektorin Leonore Jacobson durch (Rosenthal & Jacobson, 1968). Die teilnehmenden Kinder, vom Kindergartenalter bis zur

- **Was LehrerInnen SchülerInnen zutrauen, kann deren Leistungen beeinflussen** fünften Klasse, absolvierten zunächst einen nonverbalen Intelligenztest¹² (TOGA, Test of General Ability). Den an der Studie beteiligten LehrerInnen wurde gesagt, der Test identifiziere die Kinder, bei denen im Laufe eines Jahres erhebliche Lernfortschritte zu erwarten seien. Tatsächlich wurden jeweils 20 Prozent der Kinder in den jeweiligen Klassen jedoch nur zufällig ausgewählt. Den LehrerInnen wurden diese SchülerInnen als diejenigen vorgestellt, für die aufgrund der guten Testergebnisse eine erhebliche Leistungssteigerung zu erwarten sei. Diese Auswahl entbehrte durch die zufällige Bestimmung der jeweiligen SchülerInnen jeglicher objektiver Grundlage. Nach Ablauf eines Jahres wurde erneut der IQ der SchülerInnen erfasst. Natürlich erhöhte sich der IQ für fast alle SchülerInnen durch die normalen Entwicklungsprozesse im Kindesalter. Diejenigen, von denen die LehrerInnen aufgrund des Tests einen Leistungssprung erwarteten, steigerten ihren IQ jedoch deutlich stärker als die übrigen SchülerInnen ($d = .30$). Rosenthal und Jacobson nahmen daraufhin an, dass Unterschiede im Verhalten der LehrerInnen (z.B. mehr Aufmerksamkeit für die Arbeit der jeweiligen SchülerInnen, insgesamt freundlicheres und zugewandteres Auftreten) die überdurchschnittliche Leistungssteigerung der SchülerInnen verursachten.

Obwohl diese bahnbrechende Arbeit grundsätzlich positiv aufgenommen wurde, löste sie auch eine angeregte Debatte aus, in der berechtigte Kritik insbesondere an der Methode und der Datenauswertung geübt wurde (siehe zusammenfassend Spitz, 1999). So wurde beispielsweise die Erfassung des Intelligenzquotienten als unzulänglich bemängelt, da der eingesetzte Test für Kinder dieses Alters nicht geeignet sei (Thorndike, 1968). Ergänzend stellte Snow (1995) in einer Re-Analyse der Daten fest, dass die berichteten Unterschiede im IQ-Zuwachs deutlich geringer waren, wenn die statistischen Ausreißer aus der Stichprobe genommen wurden. Trotz dieser und anderer Kritikpunkte begründete die Studie von Rosenthal und Jacobson eine neue Forschungstradition und inspirierte über 500 Folgearbeiten zu durch Lehrer provozierten Erwartungseffekten. Soweit wir wissen, wurde der Großteil dieser Arbeiten in den USA durchgeführt. Aber auch in Europa (Jungbluth, 1993; Van der Hoeven-Van Doornum, Voeten, & Jungbluth, 1991), dem Nahen Osten (Uwaydat, Hamdi, & Munayzal, 1991) und Asien (Fan, 1980; Kuo, 1980, 1981; Shu, 1979) wurden Erwartungseffekte bzw. verwandte Phänomene nachgewiesen.

¹² Siehe hier Fußnote 11.

3.2 35 Jahre Forschung: Allgemeine Erkenntnisse zu Lehrererwartungseffekten

Die Forschung zur Auswirkung der Erwartungen von LehrerInnen auf schulische Leistungen ist auch nach 35 Jahren aufgrund von uneinheitlichen und stellenweise uneindeutigen Ergebnissen und von Uneinigkeit über statistische und methodische Fragen kontrovers. Es besteht jedoch Einigkeit darüber, dass die vorliegenden Untersuchungen einen deutlichen Beleg für die Existenz „sich selbst erfüllender Prophezeiungen“ auch im schulischen Kontext liefern. Darüber hinaus gibt es eine Reihe von Arbeiten, die belegen, dass LehrerInnen an SchülerInnen aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status und SchülerInnen aus ethnischen Minderheiten geringere Leistungserwartungen stellen, als an SchülerInnen mit einem anderen familiären Hintergrund (Baron, Tom, & Cooper, 1985; Dusek & Joseph, 1985). Daher kann angenommen werden, dass Erwartungseffekte zur Erklärung von Leistungsunterschieden zwischen SchülerInnen aus Minderheiten- oder Migrantengruppen und anderen Kindern wahrscheinlich beitragen.

Wegen der großen Fülle von Arbeiten zu Erwartungseffekten im Klassenzimmer greifen wir im weiteren Verlauf dieses Kapitels vor allem auf die vorliegenden Überblicksarbeiten und Metaanalysen zurück (Babad, 1993; Brophy, 1983; Cooper & Tom, 1984; Harris & Rosenthal, 1985; Irvine, 1990; Jussim & Harber, 2005; Jussim, Madon, & Chatman, 1994; Raudenbush, 1984; Rosenthal, 1994). Wo notwendig, werden die entsprechenden Originalarbeiten vorgestellt und diskutiert.

In einem kürzlich veröffentlichten Literaturbericht fassen Jussim und Harber (2005) den aktuellen Erkenntnisstand zu Erwartungseffekten im schulischen Kontext zusammen (unter Einschluss sowohl von Studien zu Intelligenz als auch zu Leistungen). Ihrer Ansicht nach erlaubt die Fülle der Forschungen die folgenden generellen Schlussfolgerungen:

- Die vorgefassten Leistungserwartungen von LehrerInnen beeinflussen die schulischen Leistungen der SchülerInnen und zwar je nach Erwartung sowohl positiv als auch negativ,
- Erwartungseffekte sind üblicherweise klein, aber statistisch signifikant,
- das Ausmaß, in dem Erwartungseffekte wirken, wird maßgeblich von situationalen und interpersonellen Moderator- und Mediatorvariablen bestimmt, besonders vom sozioökonomischen und ethnischen Hintergrund der SchülerInnen.

Um zunächst festzustellen, ob Erwartungseffekte überhaupt beobachtbar sind und wie groß ihr Einfluss ist, haben Jussim und Harber (2005) eine Reihe von Metaanalysen ausgewertet. Eine davon ist die Metaanalyse von Rosenthal und Rubin (1978), in die die ersten 345 überhaupt durchgeführten Experimente zu Erwartungseffekten eingingen. Rosenthal und Rubin fanden starke Erwartungseffekte in acht verschiedenen Settings (z.B. beim tierischen Lernen, im Klassenzimmer, in Experimenten mit Menschen). Ihre Metaanalyse liefert somit einen soliden Beleg für die Existenz von Erwartungseffekten in verschiedenen Bereichen. In einer neueren Veröffentlichung kam Rosenthal (1994) erneut zu dieser Schlussfolgerung.

In einer Metaanalyse, in die ausschließlich Studien zur Auswirkung von Erwartungseffekten auf den IQ von SchülerInnen eingingen, fand Raudenbusch (1984) einen kleinen, aber signifikanten durchschnittlichen Effekt ($d = .11$) sowie einen deutlich stärkeren Effekt für Studien, in denen die teilnehmenden LehrerInnen und SchülerInnen sich zu Beginn der Studie nicht kannten ($d = .43$). In einem eher narrativen Überblick über die existierende Forschung kommt auch Brophy (1983) zu dem Schluss, dass Erwartungseffekte klein, aber vorhanden sind (Jussim und Harber berichten einen Korrelationskoeffizienten r von .1 bis .2). Betroffen von negativen Erwartungseffekten seien etwa 10 Prozent der SchülerInnen. Dies ist ein geringer, aber unter Umständen bedeutsamer Prozentsatz, insbesondere wenn es sich bei diesen 10 Prozent um mehrfach benachteiligte SchülerInnen handelt, die beispielsweise aufgrund ihres Migrationshintergrundes zudem mit Sprachschwierigkeiten zu kämpfen haben. Andere Überblicksarbeiten hingegen finden keine signifikanten Effekte (Snow, 1995; Wineburg, 1987). Dennoch legt die vorhandene Evidenz insgesamt nahe, dass es Erwartungseffekte gibt und dass sie signifikant sind, wenn auch ihr Ausmaß moderat ist.

Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Empfänglichkeit für negative Erwartungen in der Schule

Jussim und Harber (2005) kommen in ihrer Metaanalyse zu einer weiteren Schlussfolgerung, die für den Kontext dieser Forschungsbilanz von besonderer Bedeutung ist. Sie zeigen auf, dass Erwartungen von LehrerInnen besonders dann zu „sich selbst erfüllenden Prophezeiungen“ werden und mittlere bis große Effekte haben, wenn sie auf der Zugehörigkeit der betroffenen SchülerInnen zu stereotypisierten Gruppen basieren und nicht, wie in den meisten experimentellen Situationen, durch zufällige Zuschreibung entstehen. Im Vergleich zum Gesamtumfang der Arbeiten zu Erwartungseffekten sind Studien, die Erwartungen auf der Basis sozialer Kategorien (niedriger sozioökonomischer Status, Ethnizität, u.a.) betrachten, relativ selten. Dennoch zeigen diese Studien, dass eben diese Leistungserwartungen seitens der LehrerInnen erstens besonders niedrig sind (im Vergleich zu den Erwartungen an andere SchülerInnen) und zweitens besonders häufig zu „sich selbst erfüllenden Prophezeiungen“ werden.

Baron, Tom und Cooper (1985) führten eine Metaanalyse durch, um zu ergründen, welche Erwartungen LehrerInnen hinsichtlich bestimmter sozialer Gruppen (sozioökonomischer Status und ethnischer Hintergrund) haben. Ihre zentrale

► LehrerInnen trauen Angehörigen stigmatisierter Gruppen weniger zu

Hypothese besagte, dass LehrerInnen generell höhere Leistungserwartungen gegenüber SchülerInnen haben, die der Mittelschicht der jeweiligen gesellschaftlichen Majorität angehören, als gegenüber Angehörigen von Minderheiten oder unteren Schichten. In einer ersten Analyse verglichen Baron, Tom und Cooper die Erwartungen von US-amerikanischen LehrerInnen an afroamerikanische und weiße SchülerInnen auf der Basis von 16 Studien. Die Ergebnisse belegen für weiße SchülerInnen deutlich höhere Leistungserwartungen im Vergleich zu ihren afroamerikanischen MitschülerInnen (mittlerer Effekt d

= .22 bis $d = .78$ in experimentellen und nicht-experimentellen Studien¹³). Die Autoren stellen zusammenfassend fest: „Dem durchschnittlichen weißen Schüler wurden in diesen Studien höhere Erwartungen entgegengebracht als etwa 58% der afroamerikanischen SchülerInnen“ (S. 258). Ein ähnliches Ergebnismuster zeigte sich bei der Analyse von drei weiteren Studien, die die Erwartungen von LehrerInnen an SchülerInnen lateinamerikanischer Herkunft und an weiße SchülerInnen verglichen.

Darüber hinaus wurden weitere 11 Studien im Hinblick auf Leistungserwartungen und soziale Schichtzugehörigkeit analysiert. Die Ergebnisse belegen wiederum deutlich höhere Leistungserwartungen der LehrerInnen gegenüber SchülerInnen aus der Mittelschicht als gegenüber SchülerInnen aus unteren sozialen Schichten (mittlerer Effekt $d = .19$ bis $d = .38$ in experimentellen und nicht-experimentellen Studien). Weitere Metaanalysen von Dusek und Joseph (1985) kamen zu ähnlichen Ergebnissen ($d = .47$, höhere Leistungserwartungen gegenüber SchülerInnen aus der Mittel- und Oberschicht). Derartige Befunde sind relevant im Hinblick auf SchülerInnen aus Einwandererfamilien, da diese häufig relativ niedrigen sozialen Statusgruppen angehören.

Andere Arbeiten zu Erwartungseffekten zeigen darüber hinaus, dass LehrerInnen häufig höhere Leistungserwartungen an SchülerInnen richten, die ihrer eigenen sozialen oder ethnischen Gruppe angehören, d.h. einen ähnlichen sozioökonomischen Status, einen vergleichbaren kulturellen Hintergrund oder die gleiche ethnische Zugehörigkeit haben. Beady und Hansell (1981) fanden heraus, dass afroamerikanische LehrerInnen häufiger als weiße LehrerInnen davon ausgehen, dass ihre afroamerikanischen SchülerInnen später eine weiterführende Schule besuchen werden. Auch Ehrenberg, Goldhaber und Brewer (1995) kamen zu dem Schluss, dass die subjektive Bewertung des akademischen Potentials eines Schülers oder einer Schülerin in engem Zusammenhang mit der Zugehörigkeit von SchülerIn und LehrerIn zur gleichen sozialen Gruppe steht. Das heißt, afroamerikanische SchülerInnen werden von ebenfalls afroamerikanischen LehrerInnen als leistungsfähiger eingeschätzt als von weißen LehrerInnen, Schülerinnen werden von Lehrerinnen als leistungsfähiger eingeschätzt als von Lehrern usw. Insbesondere stellten die Forscher fest, dass die Übereinstimmung der sozialen Kategorie entscheidend dafür war, ob die LehrerInnen a) SchülerInnen für akademische Auszeichnungen empfohlen, b) davon ausgingen, dass sie hart arbeiteten und c) davon ausgingen, dass die SchülerInnen später ein College besuchen würden.

Dee (2005) konnte in einer ebenfalls in den USA durchgeführten Studie zeigen, dass LehrerInnen, die mit ihren SchülerInnen keine Merkmale sozialer Gruppenzugehörigkeit (ethni-

¹³ In experimentellen Untersuchungen werden die Schichtzugehörigkeit, ethnische Herkunft und andere Merkmale der SchülerInnen manipuliert. In Anbetracht der Tatsache, dass durch die experimentelle Manipulation alle tatsächlichen Unterschiede zwischen den SchülerInnen durch Randomisierung nivelliert werden, gibt es für Effekte, die in experimentellen Studien auftreten, nur eine plausible Erklärung: Erwartungseffekte. In nicht-experimentellen Studien hingegen werden die Erwartungen erfasst, die LehrerInnen in ihren Klassen entwickeln. Hier kann also nicht ausgeschlossen werden, dass diese Erwartungen tatsächlich existierende Unterschiede zwischen den SchülerInnen widerspiegeln. Diese Unterschiede wirken dann ggf. gemeinsam mit den Erwartungen der LehrerInnen auf die Entwicklung der schulischen Leistung. Dieser gemeinsame Effekt ist eine mögliche Erklärung für die durchgehend größeren Effekte in nicht-experimentellen Studien.

scher Hintergrund) gemein haben, die SchülerInnen häufiger als unaufmerksam und störend wahrnahmen und häufiger beklagten, dass die SchülerInnen ihre Hausaufgaben nicht erledigten. Dieser Effekt war stärker, wenn die SchülerInnen aus unteren sozialen Gruppen kamen. Des Weiteren fanden Hauser-Cram, Sirin und Stipek (2003) heraus, dass die Leistungserwartungen von Lehrkräften in der Vorschule in einem unmittelbaren Zusammenhang zur wahrgenommenen kulturellen Differenz zwischen den LehrerInnen und den Eltern der SchülerInnen hinsichtlich erzieherischer Praktiken stehen. Mit zunehmender Wahrnehmung kultureller Differenz nimmt die Leistungserwartung an die jeweiligen SchülerInnen ab (vgl. auch Neal, McCray, Webb-Johnson, & Bridgest, 2003). Die Wahrnehmung kultureller Differenz erwies sich auch dann als guter Prädiktor der Leistungserwartungen, wenn der sozioökonomische Status und die tatsächliche Leistung der SchülerInnen (gemessen in standardisierten Tests) statistisch kontrolliert wurden. Im Hinblick auf die Situation in Deutschland erscheinen diese Ergebnisse auch deshalb bedeutsam, weil der Anteil von LehrerInnen etwa mit türkischem oder anderem Migrationshintergrund in Deutschland relativ gering ist.

Weitere Arbeiten weisen zudem darauf hin, dass LehrerInnen nicht nur den ihnen ähnlichen SchülerInnen höhere Erwartungen entgegenbringen, sondern dass sie vor dem Hintergrund ihrer Leistungserwartungen durchaus auch zum unmittelbaren Nachteil solcher stigmatisierter SchülerInnen handeln. In einer Reihe von Studien von Rosenthal, Babad und Kollegen (Babad, 1979; Babad & Inbar, 1981; Babad, Inbar, & Rosenthal, 1982, zitiert nach Babad, 1993) wurden israelische LehrerInnen gebeten, Zeichnungen von verschiedenen SchülerInnen zu bewerten. Tatsächlich waren alle Zeichnungen einem Lehrerhandbuch entnommen. Die teilnehmenden LehrerInnen nahmen jedoch an, es handle sich um die Bilder von SchülerInnen mit hohem oder niedrigem sozioökonomischen Status bzw. SchülerInnen aus ethnischen Gruppen mit in Israel hohem oder niedrigem gesellschaftlichen Status. Die Ergebnisse zeigen, dass bis zu 75 Prozent der LehrerInnen zumindest in irgendeiner Weise voreingenommen bei der Bewertung von Bildern waren, die vermeintlich von SchülerInnen mit niedrigem Status angefertigt worden waren. Bedeutsam ist, dass die Voreinstellungen der voreingenommenen LehrerInnen sich oft auf ihre allgemeine Einschätzung der Fähigkeiten der Kinder auswirkten. Offenbar können negative Reaktionen auf Kinder aus unteren Statusgruppen schon allein durch die Kenntnis dieses Status ausgelöst werden. Diese Voreingenommenheit kann sich auf die Bewertung von Leistungen auswirken, die sich objektiv in keiner Weise von den Leistungen der SchülerInnen mit hohem Status unterscheiden (Babad, Inbar und Rosenthal 1982). Hinzu kommt, dass die Erwartungen von LehrerInnen, die besonders voreingenommen sind, veränderungsresistenter und zeitlich stabiler sind als die weniger voreingenommener LehrerInnen (Weinstein, 1989), was in ihren Klassen einen Aufstieg ursprünglich leistungsschwächerer SchülerInnen erschweren könnte.

Nicht nur die Bewertung erbrachter Leistungen kann von Erwartungseffekten beeinflusst werden, auch auf den eigentlichen Lernprozess können die Erwartungen der LehrerInnen wirken, insbesondere bei SchülerInnen aus sozial schwachen Elternhäusern und Angehörigen von Minderheiten (vermutlich vermittelt über das Verhalten der LehrerInnen, siehe unten). In einer Studie in den USA von Jussim, Eccles und Madon (1996) wird deutlich,

dass unterschiedliche Leistungserwartungen von LehrerInnen, die auf der Zugehörigkeit der SchülerInnen zu stereotypisierten Gruppen beruhen, zu „sich selbst erfüllenden Prophezeiungen“ werden. Diese Effekte sind bei SchülerInnen unterschiedlicher Hintergründe feststellbar, aber besonders ausgeprägt für SchülerInnen aus sozial benachteiligten Familien (übliche Effekte $d = .3$) und für afroamerikanische SchülerInnen (übliche Effekte $d = .6$), aber eher klein für weiße SchülerInnen aus Mittelstandsfamilien (übliche Effekte $d = .15$). Die ungewöhnlich großen Effekte für Angehörige stereotypisierter Gruppen sind ein Hinweis darauf, dass diese SchülerInnen unverhältnismäßig stark von den negativen Konsequenzen der Leistungserwartungen betroffen sind (so auch Jussim & Harber, 2005).

► **Lehrererwartungen haben einen stärkeren Einfluss auf SchülerInnen aus ethnischen Minderheiten oder niedrigen sozialen Schichten**

In einer weiteren Studie (Madon, Jussim, & Eccles, 1997), die nicht unmittelbar die Auswirkungen auf einer Minderheit angehörende SchülerInnen untersucht, zeigte sich, dass die Erwartungen der LehrerInnen an leistungsschwache SchülerInnen der sechsten Klasse die tatsächlichen späteren Leistungen dieser SchülerInnen in standardisierten Tests sehr gut vorhersagen ($d = .26$) und zwar selbst dann, wenn der Zusammenhang zwischen bisherigen und künftigen Leistungen statistisch kontrolliert wird.¹⁴ Für die Leistungen von guten SchülerInnen hingegen sind die Erwartungen der LehrerInnen kein ähnlich guter Prädiktor ($d = .08$). Zusammenfassend lässt sich somit sagen, dass SchülerInnen, die bereits schlechte Leistungen zeigen, zudem zu einer stereotypisierten bzw. stigmatisierten Gruppe gehören und/oder einen geringen sozioökonomischen Status aufweisen, stärker von Leistungserwartungen (positiven wie negativen) ihrer LehrerInnen beeinflusst werden als SchülerInnen, die gute schulische Leistungen zeigen.

Obwohl eine umfassende Forschungsliteratur annehmen lässt, dass Erwartungseffekte sowohl einen Einfluss darauf haben, was SchülerInnen lernen, als auch darauf, wie LehrerInnen das Lernverhalten ihrer SchülerInnen sehen, kann man nicht davon ausgehen, dass der Einfluss von Erwartungseffekten auf die schulische Leistung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund in allen nationalen Kontexten der gleiche ist. Wie groß der Einfluss von Erwartungseffekten tatsächlich ist, hängt wohl sowohl von den negativen Einschätzungen der Lehrkräfte hinsichtlich der Leistungen oder Potentiale bestimmter Gruppen von MigrantenschülerInnen als auch von strukturellen Aspekten des Schulsystems ab, die darüber entscheiden, in welchem Maß die Beurteilungen eines Lehrers die Bildungskarriere von SchülerInnen beeinflussen.

Leider gibt es kaum Forschungsarbeiten, die die Existenz und den Einfluss von Erwartungseffekten auf die Leistungen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund speziell in Deutschland untersuchen. Aus verschiedenen Gründen ist es jedoch wahrscheinlich, dass es in Deutschland zu Erwartungseffekten kommt: Erstens wurden Erwartungseffekte oder

¹⁴ Deshalb ist es unwahrscheinlich, dass sich die Ergebnisse mit einer exakten Beurteilung von SchülerInnen mit schwächeren bzw. besseren Leistungen durch die LehrerInnen erklären lassen. Allerdings ist es immer möglich, dass nicht gemessene Faktoren, die mit der schulischen Leistung zusammenhängen, aber nicht mit ihr übereinstimmen, dieses Ergebnis erklären.

sehr ähnliche Phänomene neben den USA auch in zahlreichen anderen Ländern nachgewiesen, darunter die Niederlande (Jungbluth, 1993; Van der Hoeven-Van Doornum, Voeten, & Jungbluth, 1991), Spanien (Navas, Sampascual, & Castejon, 1993), Kanada (Morency, Bordeleau, Sormany, Girous, & Arseneault-Tremblay, 2003), Jordanien (Uwaydat, Hamdi, & Munayzal, 1991), Israel (Babad, 1985; Tal & Babad, 1989) und Taiwan (Fan, 1980; Kuo, 1980, 1981; Shu, 1979). Damit wird deutlich, dass es in einer Vielzahl von kulturellen und nationalen Kontexten zu Erwartungseffekten kommt. Zweitens sind die relativ geringen Schulerfolge von SchülerInnen mit Migrationshintergrund ein allgemein anerkanntes Problem in Deutschland. Darüber hinaus gibt es Hinweise auf negative Stereotypen bezüglich der Bildungsbestrebungen und des Bildungspotentials zumindest einiger Zuwanderergruppen in Deutschland (vgl. Kapitel 2). Beide Faktoren scheinen eine wichtige Rolle bei der Herausbildung negativer Erwartungen hinsichtlich der Leistungen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Deutschland zu sein. Selbst wenn es jedoch in Deutschland keine Erwartungseffekte hinsichtlich der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Zuwanderergruppe geben sollte, ist dennoch denkbar, dass – wie auch anderswo – Erwartungseffekte hinsichtlich der sozialen Zugehörigkeit bestehen. Sollte dies der Fall sein, würden die Erwartungseffekte einen überdurchschnittlich starken Einfluss auf SchülerInnen aus Zuwandererfamilien haben, da diese besonders oft einen niedrigen sozialen Status haben.

Darüber hinaus ist zu bedenken, dass die Empfehlungen von (Grundschul-)LehrerInnen in Deutschland eine zentrale Rolle beim Übergang in weiterführende Schulen spielen, die wiederum zu sehr unterschiedlichen Bildungskarrieren führen. Zwei in Deutschland durchgeführte qualitative Studien untersuchten die Faktoren, die in die Schulempfehlungen der LehrerInnen eingehen (Gomolla/Radtke, 2002; Allemann-Ghionda et al., 2006). Sie kamen zu dem Ergebnis, dass sich die Annahmen einiger Lehrer über die künftige schulische Entwicklung nicht allein auf bisherige Leistungen der SchülerInnen beziehen, sondern dass die LehrerInnen auch einschätzten, wie die Eltern die schulische Entwicklung ihrer Kinder unterstützen könnten. Dabei dienten ein Migrationshintergrund, ein bildungsfernes Elternhaus und eine größere Anzahl von Geschwistern den LehrerInnen als Indikator dafür, dass das elterliche Unterstützungspotenzial für den Besuch einer anspruchsvolleren Sekundarschule unzureichend sei. Dadurch werden vermutlich zumindest einige Migrantenkinder eher zu niedrigeren Schultypen gelenkt, als wenn solche Faktoren keine Rolle spielen würden. Es bleibt insgesamt allerdings kontrovers, ob LehrerInnen im deutschen Schulwesen ihre Empfehlungen für weiterführende Schulen unzulässig auf Kriterien gründen, die über die schulische Leistung hinausgehen (die Frage, ob Diskriminierung ein bedeutsamer Faktor zur Erklärung unterschiedlicher Schulempfehlungen ist, diskutiert Kristen, 2006a; siehe auch hier S. 74). Es ist also eine nicht abschließend geklärte Frage, ob Lehrererwartungen vermittelt über die Schulempfehlungen die Bildungswege der Migrantenkinder in Deutschland beeinflussen.

Doch selbst wenn deutsche LehrerInnen das tatsächliche Leistungsniveau von SchülerInnen mit Migrationshintergrund in ihren Empfehlungen völlig gerecht – im Sinne der tatsächlichen Schulleistungen – beurteilen sollten, könnte man aufgrund der wichtigen Rolle, die Sprachkenntnisse bei der Schulempfehlung spielen, diesbezüglich von einer Form der

indirekten oder institutionellen Diskriminierung sprechen. Denn in der Tat können unzureichende Sprachkenntnisse zu falschen Rückschlüssen über das Potential oder die Motivation von SchülerInnen mit Migrationshintergrund (die im Elternhaus nicht Deutsch sprechen) und damit zu einer Platzierung in einer Schulform führen, deren Anforderungen unter den intellektuellen Potentialen der SchülerInnen liegen (Gomolla & Radtke, 2002).

Veränderung des IQ oder Veränderung der Leistung?

Die bemerkenswertesten, aber auch umstrittensten Studien zu Erwartungseffekten untersuchen Auswirkungen auf das üblicherweise als relativ stabil angenommene Konstrukt des Intelligenzquotienten. Andere Arbeiten hingegen erheben eher veränderliche Variablen, wie zum Beispiel Schulnoten, Testleistungen und Verhalten im Klassenzimmer. In ihrer ersten Untersuchung zu „sich selbst erfüllenden Prophezeiungen“ erfassten Rosenthal und Jacobson (1968) den Einfluss von positiven Erwartungen sowohl auf den IQ der SchülerInnen als auch auf ihre Leistungen in verschiedenen Unterrichtsfächern. SchülerInnen der ersten drei Klassen, die zufällig unter den 20 Prozent waren, die vorgeblich erhebliche Leistungssteigerungen zeigen sollten, wiesen nicht nur einen deutlichen Anstieg des IQ auf, sondern steigerten auch ihre schulischen Leistungen im Lesen und ähnlich im Rechnen. Die Leistungserwartungen der LehrerInnen hatten zudem Auswirkungen auf ihre Wahrnehmung des Verhaltens der SchülerInnen. Die LehrerInnen nahmen die SchülerInnen, an die sie hohe Erwartungen hatten, als interessanter, gut angepasst, glücklicher und interessierter wahr.

Zwei andere Überblicksarbeiten zu frühen Studien kommen zu dem Ergebnis, dass „sich selbst erfüllende Prophezeiungen“ häufiger und deutlicher in Bezug auf schulische Leistungen auftreten als hinsichtlich der Entwicklung des IQ. Baker und Crist (1971) werteten 28 Studien aus, die entweder IQ oder schulische Leistungen (in Form von Schulnoten oder Noten aus Leistungstests) erfassten. Ihre Schlussfolgerung lautete, dass die Leistungserwartungen der LehrerInnen keinen oder nur einen geringen Einfluss auf die Intelligenzentwicklung haben, während sich ein Einfluss auf schulische Leistungen zeigte. Dies sei insbesondere dann der Fall, wenn die Erwartungen durch die Zugehörigkeit der SchülerInnen zu bestimmten sozialen Kategorien begründet seien und es sich nicht nur um experimentell und damit zufällig geschaffene Erwartungen hinsichtlich einzelner Studierender handelte.¹⁵

Auch Smith (1980) berichtet in seiner Metaanalyse Effektgrößen von $d = .38$ für Studien, die schulische Leistung als abhängige Variable erfassen. Im Vergleich liegt die mittlere Effektgröße für Studien, in denen der Einfluss auf den IQ gemessen wird, bei $d = .16$. Zudem zeigen sich stärkere Effekte für sprachliche Leistungen (z.B. Lesekompetenz, $d = .48$) und eher allgemeine Qualifikationen ($d = .53$) als für Leistungen bspw. in Mathematik ($d = .18$ bzw. $d = .17$ für Testleistungen bzw. Noten). Smith konnte außerdem zeigen, dass die Er-

¹⁵ Bei der Arbeit von Baker und Crist (1971) handelt es sich um einen narrativen Überblick. Da die Autoren, wie damals üblich, keine statistischen Analysen anstellten und keine Detailergebnisse der einzelnen Studie berichten, können hier keine Effektgrößen genannt werden.

wartungen der LehrerInnen ein guter Prädiktor für das Verhalten der SchülerInnen (Beteiligung, soziale Kompetenz) waren.

Obwohl neuere Metaanalysen häufig nicht mehr zwischen Auswirkungen auf die Intelligenz bzw. auf die schulischen Leistungen unterscheiden, finden sich in der weiteren Literatur klare Hinweise auf einen deutlichen Zusammenhang zwischen Erwartungen der LehrerInnen und späteren Leistungen der SchülerInnen mit Migrationshintergrund und aus sozial schwachen Familien in verschiedensten Fächern. Johnson, Gerard und Miller (1975) konnten zeigen, dass afroamerikanische SchülerInnen und Kinder lateinamerikanischer Herkunft, deren LehrerInnen voreingenommene Erwartungen an ihre Leistungen hatten (also weiße Kinder mit ähnlichen Leistungen für begabter und klüger hielten), innerhalb eines Jahres weniger Fortschritte in der sprachlichen Entwicklung zeigten als SchülerInnen, die von unvoreingenommenen LehrerInnen unterrichtet wurden. Besonders anfällig gegenüber niedrigen Leistungserwartungen ihrer LehrerInnen waren dabei solche SchülerInnen, die grundsätzlich gute Schulleistungen zeigten (vgl. auch Rubovits & Machr, 1973). Zudem waren die Notenunterschiede zwischen den einer Minderheit oder Migrantengruppe angehörenden SchülerInnen und weißen SchülerInnen bei gleicher Leistungsfähigkeit der Kinder ausgeprägter in Klassen, die von voreingenommenen LehrerInnen unterrichtet wurden.

Eine weitere interessante Studie zeigt auf, wie die Voreingenommenheit von LehrerInnen bezüglich der Schichtzugehörigkeit zu Leistungsunterschieden zwischen afroamerikanischen und weißen SchülerInnen beiträgt. Figlio (2005) fand heraus, dass Kinder mit Vornamen, die in den USA mit Unterschichtzugehörigkeit assoziiert sind, in Leistungstests schlechter abschnitten als ihre Geschwister, die weniger stigmatisierte Vornamen hatten und dass sie seltener als „begabt“ beschrieben wurden als diese Geschwister.

In einer Reihe von Studien in den Niederlanden legte Jungbluth (1993) weitere Belege für die Auswirkungen von Leistungserwartungen vor. Die Studien wurden mit SchülerInnen der achten Klasse in Schulen mit einem hohen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund (überwiegend aus der Türkei und Marokko) durchgeführt. Die sprachlichen und mathematischen Leistungen der SchülerInnen wurden mit standardisierten Tests erhoben.

► **Niederländische Studie:** Die Ergebnisse zeigen, dass die LehrerInnen in der Regel niedrigere Leistungserwartungen an SchülerInnen mit Migrationshintergrund richteten und ihnen niedrigere Schulabschlüsse zutrauten als holländischen Kindern mit vergleichbarer Intelligenz. Diese Voreingenommenheit zeigte sich besonders deutlich für Kinder türkischer und marokkanischer Herkunft, scheint aber vor allem durch den sozioökonomischen Status der Kinder bzw. ihrer Familien begründet zu sein. Die Leistungserwartungen der LehrerInnen korrelierten deutlich mit den tatsächlichen Leistungen der SchülerInnen. In eine ähnliche Richtung weisen die Ergebnisse von Muller (1998). LehrerInnen an US-amerikanischen High Schools haben in der Regel geringere Leistungserwartungen an afroamerikanische SchülerInnen und Kinder aus sozial schwachen Familien. Niedrige Leistungserwartungen seitens der LehrerInnen in der zehnten Klasse waren ein sehr guter Prädiktor für die in einem

Lehrerwartungen stärker an soziale Schicht als an Ethnizität geknüpft

standardisierten Test gemessenen Mathematikleistungen der betroffenen SchülerInnen am Ende der zwölften Klasse.¹⁶

3.3 Wie funktionieren Erwartungseffekte?

Die bekannteste und weithin akzeptierte Erklärung, wie die Erwartungen von LehrerInnen die Leistungen von SchülerInnen beeinflussen, stammt von Jussim (1986). In Jussims Modell, das sich mit dem Prozess der „sich selbst erfüllenden Prophezeiung“ generell beschäftigt, entwickeln die LehrerInnen zunächst eine Leistungserwartung für die einzelnen SchülerInnen. Diese Erwartungen werden aus verschiedenen Quellen gespeist: Stereotype und Annahmen über soziale Gruppen einerseits, aber auch bisherige Leistungen der jeweiligen SchülerInnen und andere individuelle Merkmale. Diese Erwartungen beeinflussen in der Folge das Verhalten des Lehrers oder der Lehrerin gegenüber den SchülerInnen. LehrerInnen verhalten sich anders gegenüber SchülerInnen, an die sie hohe Leistungserwartungen richten, als gegenüber SchülerInnen, von denen sie keine guten Leistungen erwarten. Die SchülerInnen reagieren auf diese unterschiedlichen Verhaltensweisen ebenfalls unterschiedlich und zwar in einer Art und Weise, die die zukünftigen Leistungen von als leistungsstark wahrgenommenen Schüler erhöht und die vorgeblich schlechterer SchülerInnen reduziert. Jussim unterscheidet fünf leistungsbezogene Verhaltensweisen von SchülerInnen, auf die das erwartungsgesteuerte Verhalten der LehrerInnen wirkt. Diese Verhaltensweisen sind Anstrengung, Ausdauer, Aufmerksamkeit, Beteiligung und Kooperation.

In vielen der frühen Studien zu Erwartungseffekten finden sich bereits Hinweise darauf, dass LehrerInnen sich tatsächlich unterschiedlich gegenüber SchülerInnen verhalten, an die sie hohe bzw. niedrige Leistungserwartungen richten. In einer Studie von Rist (1970) wurden ErzieherInnen schon in der ersten Woche gebeten, ihre Vorschulgruppen in drei Untergruppen (klug, durchschnittlich, langsam) einzuteilen, und zwar in Abhängigkeit von der angenommenen Intelligenz der Kinder. Die ErzieherInnen wurden dann aufgefordert, jede der drei Gruppen an einem eigenen Tisch zu platzieren. Rist konnte beobachten, dass die ErzieherInnen den Tisch mit der vermeintlich intelligentesten Gruppe in ihrer Nähe platzierten und diese Kinder die meiste positive Aufmerksamkeit erhielten. Auch über einen längeren Zeitraum erhielten diese Kinder mehr Aufmerksamkeit und Zuwendung, zudem wurden sie häufiger aufgerufen und den anderen Kindern als Vorbilder präsentiert. Ein Intelligenztest zeigte, dass tatsächlich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Kindern der drei Gruppen bestanden. Allerdings waren Unterschiede im Hinblick auf äußere Merkmale (z.B. Kleidung) erkennbar, die sich als Hinweis auf unterschiedliche Schichtzugehörigkeit interpretieren ließen. Die meisten Kinder in dieser Klasse waren AfroamerikanerInnen. Dennoch zeigte sich, dass die Kinder in der vermeintlich schlechtesten Gruppe solche mit besonders dunkler Haut waren, die zudem häufiger „Slang“ sprachen. Es liegt

¹⁶ Muller zeigt jedoch, dass die Erwartungen der Lehrer in hohem Maße mit zuvor festgestellten Testergebnissen zusammenhängen, die wiederum mit dem sozioökonomischen Status und der Ethnizität der SchülerInnen korrelierten. Demnach könnten diese Erwartungen eine reale, „akkurate“ Basis haben. Siehe hier S. 63 für eine weiterführende Diskussion.

nahe, dass solche Kriterien die Leistungserwartungen der ErzieherInnen unter Umständen beeinflussten.

Jussim (1986) führt einige weitere frühe Arbeiten an, die unterschiedliche Verhaltensweisen von Lehrkräften gegenüber als leistungsschwach bzw. leistungsstark eingeschätzten SchülerInnen, die Konsequenzen für deren schulische Entwicklung haben könnten, untersuchten. Die beobachteten Verhaltensunterschiede umfassen beispielsweise eine weniger emotionale Unterstützung für SchülerInnen, an die geringe Erwartungen bestehen (Chaikin, Sigler, & Derlega, 1974; Rubovits & Maehr, 1973), detaillierteres Feedback für SchülerInnen, an die hohe Erwartungen bestehen (Brophy & Good, 1970; Cooper, 1977), und für als begabt angesehene SchülerInnen mehr Gelegenheiten, Neues zu lernen (Allington, 1980). Zudem werden SchülerInnen, gegenüber denen keine hohen Leistungserwartungen bestehen, häufiger kritisiert und seltener gelobt als vermeintlich leistungsfähigere SchülerInnen (Brophy & Good, 1970). Solche Beobachtungen stimmen mit denen der Meta-Analyse von Smith (1980) überein, die ebenfalls zeigt, dass LehrerInnen SchülerInnen, von denen sie wenig erwarten, häufiger kritisieren und ignorieren und ihnen weniger Lernmöglichkeiten bieten als SchülerInnen, an die hohe Erwartungen gerichtet werden.

Noch systematischer wurden die genauen Wirkungen der diversen Verhaltensunterschiede in einer Metaanalyse von Harris und Rosenthal (1985) betrachtet, in die 135 Studien eingingen. In ihrer Metaanalyse wurden 31 verschiedene Verhaltensweisen erfasst, die als Mediatoren der Erwartungseffekte in Frage kommen, darunter nonverbales Verhalten (z.B. Augenkontakt, räumliche Nähe), Lob, Kritik, Art der Aufgabengestaltung, Häufigkeit des Kontakts und Reaktion auf Beiträge der SchülerInnen. Die Autoren leiteten daraus vier Kategorien bzw. Faktoren ab, die für den Einfluss von Erwartungen auf schulische Leistungen verantwortlich sind (vgl. auch Babad, 1993):

- *sozioemotionales Klima*: generelle positive oder negative Haltung gegenüber den SchülerInnen, Häufigkeit von Lächeln, unterstützende Reaktionen und physische Nähe;
- *Feedback*: Lob und Kritik, positive Reaktion auf Beiträge der SchülerInnen bzw. Ignorieren ihrer Beiträge;
- *Input*: Vergabe herausfordernder und/oder zusätzlicher Aufgaben im Unterricht;
- *Output*: Möglichkeiten zur Beteiligung für die SchülerInnen (aufrufen u.ä.).

Babad (1993) spezifiziert zusätzlich, dass die beiden wichtigsten Kategorien im Hinblick auf künftige Leistungen der SchülerInnen das sozioemotionale Klima und Input-Verhaltensweisen sind (vgl. auch später Rosenthal, 1989).

Wie bereits mehrfach erwähnt, werden die Leistungserwartungen von LehrerInnen oft durch die Zugehörigkeit der SchülerInnen zu bestimmten sozialen Gruppen beeinflusst. Negative Erwartungen an SchülerInnen aufgrund ihrer sozialen Herkunft oder ihres Migrationshintergrundes können somit zu einem Verhalten seitens der LehrerInnen führen, das die Leistungen dieser SchülerInnen beeinträchtigt. Dies ist insbesondere dann zu befürchten, wenn die SchülerInnen einer sozialen Schicht oder Gruppe angehören, die sich von der des Lehrers oder der Lehrerin unterscheidet. Ein Literaturbericht von Irvine (1990) liefert weitere Belege. Auch er kommt zu dem Schluss, dass SchülerInnen, die Minderheiten

angehören, in US-amerikanischen Schulen von LehrerInnen, die der Majorität angehören, seltener gelobt und häufiger kritisiert werden als ihre MitschülerInnen (Aaron & Powell, 1982; Rubovits & Maehr, 1973; Simpson & Erickson, 1983). Ihnen wird weniger Unterstützung angeboten (Taylor, 1979) und sie haben weniger positive Interaktionen mit ihren LehrerInnen (Byers & Byers, 1972). Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse fasst Irvine zusammen: „Kinder aus Minderheiten sind besonders anfällig für negative Erwartungen seitens der LehrerInnen, da sie sich von den meist weißen und aus der Mittelklasse stammenden LehrerInnen unterscheiden; sie sind auch stärker von ihrem Lehrer abhängig“ (S. 61).¹⁷

Vorliegende Forschungsarbeiten zeigen außerdem, dass Kinder die Erwartungen ihrer LehrerInnen kennen und richtig einschätzen (Cooper & Good, 1983; Tal & Babad, 1989; Weinstein, 1985, 1989). Diese Fähigkeit zeigt sich zum Beispiel in einer Reihe von Studien über die Wahrnehmung von Lehrerverhalten, die Babad, Rosenthal und Kollegen in Israel und den USA durchführten (Babad, 1992, 1993; Babad, Bernieri, & Rosenthal, 1989). Die TeilnehmerInnen dieser Studien (darunter auch Kinder im Alter von 10, 13 und 16 Jahren) wurden gebeten, einen Lehrer oder eine Lehrerin zu beobachten (bzw. sich Schilderungen des Verhaltens durchzulesen), der oder die mit bzw. über eine/n Schüler/in sprach. Alle Teilnehmenden waren in der Lage korrekt zu benennen, ob die Person positive oder negative Leistungserwartungen hatte. Sie konnten diese richtige Einschätzung auch dann abgeben, wenn der Lehrer oder die Lehrerin explizit instruiert worden war, die eigenen Erwartungen zu verschleiern, und wenn sie eine Interaktion ohne Ton beobachteten. Häufig nahmen die an der Untersuchung Teilnehmenden die Kommunikation mit SchülerInnen, an die niedrige Erwartungen gestellt wurden, als von negativen Gefühlen beeinflusst wahr. In Übereinstimmung mit diesen Ergebnissen zeigten auch Brattesani, Weinstein und Marshall (1984, Studie 1), dass SchülerInnen aus Klassen, in denen systematisch variierende Verhaltensweisen der Lehrkräfte typisch waren (bzw. dort, wo die SchülerInnen in hypothetischen Szenarien mit leistungsstarken und leistungsschwachen SchülerInnen über eine deutlich unterschiedliche Behandlung durch die LehrerInnen berichteten), in stärkerem Maß als SchülerInnen aus Klassen, wo dies nicht der Fall war, auch das tatsächliche Lehrerverhalten als deutlich unterschiedlich gegenüber leistungsstarken und leistungsschwachen SchülerInnen beschrieben. Leistungsschwächere SchülerInnen beschrieben das Lehrerverhalten als negativer als die leistungsstarken SchülerInnen.

Erwartungshaltungen können leicht auch über sprachliche und kulturelle Grenzen hinweg kommuniziert werden. Babad und Taylor (1992) zeigten englischsprachigen Teilnehmenden aus Neuseeland (darunter auch Kinder) Videoaufzeichnungen von hebräisch sprechenden LehrerInnen aus Israel. Die Teilnehmenden sollten angeben, ob die Person gegenüber den Interaktionspartnern hohe oder niedrige Leistungserwartungen hatte. Obwohl zwischen Israel und Neuseeland deutliche kulturelle Unterschiede auch im Hinblick auf

► Welche Verhaltensweisen SchülerInnen beeinflussen: sozioemotionales Klima und Lernstoff

¹⁷ Siehe S. 50-55.

emotionale Kommunikation bestehen und niemand Hebräisch verstand, waren die Teilnehmenden in der Untersuchung in der Lage, die Erwartungen der LehrerInnen allein auf Basis der Videoaufzeichnungen richtig einzuschätzen.

Die vorliegenden Untersuchungen belegen nicht nur, dass SchülerInnen in der Lage sind, die Leistungserwartungen der LehrerInnen richtig einzuschätzen. Es gibt auch Hinweise darauf, dass das Wissen um diese Erwartungen zu negativen Empfindungen und Unsicherheit bezüglich der eigenen Leistungsfähigkeit, den LehrerInnen, aber auch bezüglich Schule generell führen kann. Babad (1993) fasst diesbezüglich zusammen: „Die ungleiche und bevorzugende Verteilung der Affekte des Lehrers führt zu deutlichen Reaktionen, zum Absinken der Moral der SchülerInnen, ihrer Zufriedenheit und ihrem Wunsch, weiterhin mit diesem Lehrer zu lernen.“ (S. 137) Diese negativen psychologischen Reaktionen der SchülerInnen können wiederum die tatsächliche schulische Leistung beeinträchtigen. Belege für diese Annahmen liefert eine Untersuchung von Weinstein (1989). Die Kinder, die an dieser Untersuchung teilnahmen, gaben an, dass das Verhalten ihrer LehrerInnen ein wichtiger Schlüssel zur Bewertung der eigenen Fähigkeiten sei. Sie konnten auch eher subtile Verhaltensweisen beschreiben, die positive oder negative Erwartungen kommunizieren, zum Beispiel der Gesichtsausdruck und die Häufigkeit von Lob durch LehrerInnen. Diese Verhaltensweisen beeinflussten wiederum das Selbstvertrauen der SchülerInnen, ihre Einstellung gegenüber den LehrerInnen und ihre Motivation. Zudem erwiesen sie sich in der Untersuchung als guter Prädiktor der schulischen Leistung. Für Klassen, in denen die LehrerInnen ausgeprägt unterschiedliche Verhaltensweisen gegenüber einzelnen Kindern zeigten, erklärten diese Verhaltensweisen etwa 18 Prozent der Varianz in den Durchschnittsnoten der SchülerInnen (im Vergleich zu 1 bis 5 Prozent in Klassen, in denen die LehrerInnen sich um gleich bleibende Reaktionen bemühten). Ähnliche Effekte fanden Brattesani et al. (1984, Studie 2) für Leseleistungen (14 statt 3% Varianzaufklärung). Jussim argumentiert darüber hinaus, dass die unterschiedliche Behandlung der SchülerInnen aufgrund unterschiedlicher Leistungserwartungen negative Konsequenzen für weitere Faktoren hat, die mit der intellektuellen Entwicklung in Verbindung stehen, wie etwa wahrgenommene Kontrolle über Lernprozesse, Entwicklung leistungsbezogener Werte, Ausprägung der Leistungsmotivation und Aneignung neuer Fertigkeiten.

Die hier zitierten Einzelstudien und Metaanalysen machen insgesamt deutlich, dass das erwartungsgesteuerte Verhalten der LehrerInnen die schulischen Leistungen beeinträchtigen kann. Dies gilt insbesondere für Verhaltensweisen, die das sozioemotionale Klima im Klassenzimmer prägen (wie etwa lächeln oder körperliche Nähe/Distanz) oder die Art und Weise der Unterrichts- bzw. Aufgabengestaltung (Unterrichtsstil und Einsatz anspruchsvollen Materials) (Gay, 2000). Die Ergebnisse der PISA-Studie von 2003 (OECD, 2004) liefern Hinweise, dass diese Prozesse auch im Kontext des deutschen Schulsystems eine Rolle spielen. Im Vergleich zu zahlreichen anderen Ländern berichten deutsche SchülerInnen seltener, dass ihre LehrerInnen am Lernprozess aller SchülerInnen gleichermaßen interessiert sind, Hilfestellungen anbieten und sich um jeden Schüler und jede Schülerin bemühen. Generell berichten deutsche SchülerInnen im Vergleich zu anderen Ländern ein geringeres Maß an Unterstützung durch die LehrerInnen. Das Lehrerverhalten ist der wichtigste Me-

diator der Erwartungseffekte in der Schule. Optimistisch stimmt, dass dieses Verhalten im Klassenzimmer veränderbar ist.

3.4 Welche Faktoren sind dafür verantwortlich, wie Erwartungseffekte wirken?

Erwartungen seitens der LehrerInnen scheinen sich insbesondere für solche SchülerInnen negativ auszuwirken, die stigmatisierten Gruppen angehören, wie diejenigen aus unteren sozialen Schichten oder aus Zuwandererfamilien. Darüber hinaus gibt es aber noch weitere Faktoren, die offenbar bestimmen, ob und auf welche Weise die Erwartungen der LehrerInnen die Leistungen der SchülerInnen beeinflussen. Von einer Fülle in der Literatur benannter Faktoren werden im folgenden Abschnitt vier vorgestellt und diskutiert, die empirisch untersucht wurden und für das Verständnis der Bildungsdifferenzen in Deutschland und Interventionen besonders relevant erscheinen. Es handelt sich dabei um das Ausmaß des Kontakts zwischen LehrerIn und SchülerIn vor der Erwartungsbildung und um drei Merkmale der SchülerInnen: deren Empfänglichkeit für non-verbale Hinweise, ihr Alter und ihre Vertrautheit mit der Situation.

Kontakt zwischen LehrerInnen und SchülerInnen vor der Erwartungsbildung

Es gibt Hinweise darauf, dass LehrerInnen unter bestimmten Umständen dazu neigen, Leistungserwartungen für bestimmte SchülerInnen bereits zu Beginn des Schuljahrs zu entwickeln, bevor sie ausreichend Kontakt und Umgang mit den Kindern hatten, um angemessene Leistungserwartungen auszubilden. Diese Hinweise finden sich beispielsweise in einer Metaanalyse von Raudenbusch (1984), in die 22 empirische Studien eingingen, die alle den IQ der Kinder zum Maßstab genommen hatten. Es zeigte sich, dass experimentell manipulierte Erwartungen der LehrerInnen (d.h. Erwartungen, die auf vom Forscher provozierte positive oder negative Annahmen über die Fähigkeiten oder Leistungen eines/r bestimmten SchülerIn beruhen und eben nicht die tatsächlichen Fähigkeiten oder das tatsächliche Leistungsniveau des/r SchülerIn widerspiegeln) nur dann einen deutlichen Einfluss auf die spätere Intelligenzentwicklung der Kinder hatten, wenn die Erwartungen sehr früh und vor intensiverem Kontakt mit den SchülerInnen ausgebildet wurden. Die frühe und auf unzureichendem Kontakt basierende Entwicklung von Leistungserwartungen ist für SchülerInnen mit Migrationshintergrund, über die Stereotype existieren, die negative Erwartungen hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit auslösen, eher zu erwarten. Während die Erwartungseffekte in Untersuchungen, in denen die Erwartungen experimentell beeinflusst wurden, bevor die LehrerInnen überhaupt Kontakt zu den SchülerInnen hatten, mit $d = .32$ relativ groß waren, reduzierte sich der Effekt auf $d = .26$, sobald die LehrerInnen ein bis zwei Wochen mit den SchülerInnen in Kontakt waren und erst danach versucht wurde, sie mit unbegründeten Erwartungen zu beeinflussen. Hatten die LehrerInnen mehr als zwei Wochen Kontakt mit den SchülerInnen, konnten kaum noch unbe-

► SchülerInnen, die neu in einer Schule oder Klasse sind, sind besonders gefährdet

gründete Erwartungen provoziert werden, denn nun hatten die LehrerInnen bereits das Gefühl, ihre SchülerInnen gut zu kennen ($d = -0.04$). Es ist anzunehmen, dass sich die Ergebnisse für Leistungen kaum von denen für Intelligenz unterscheiden würden, obwohl Raudenbushs Metaanalyse keine Studien zur Leistung umfasst.

Es bleibt festzuhalten, dass die Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Kategorien eine häufig präsente Eigenschaft ist, die Leistungserwartungen, bereits bevor die LehrerInnen einen tatsächlichen Eindruck von den Leistungen der SchülerInnen bekommen, beeinflussen kann. Für SchülerInnen mit Migrationshintergrund könnte das bedeuten, dass negative Leistungserwartungen an sie bestehen, die an Gruppenmerkmale wie Gesichtszüge, Kleidung oder Sprachgebrauch geknüpft sind, bevor sie überhaupt das erste Mal mit ihren LehrerInnen in Kontakt treten. Aus diesem Grund erscheint es plausibel anzunehmen, dass Erwartungseffekte ein ernsthaftes Problem für den Bildungsweg solcher SchülerInnen darstellen können.

Schülereigenschaften: Empfänglichkeit für non-verbale Signale, Alter, Vertrautheit mit der Situation

In einem 1983 erschienenen Literaturbericht zu den LehrerInnen und SchülerInnen betreffenden Erwartungseffekten identifizierte Brophy eine Reihe von Schülermerkmalen, die einen Einfluss darauf haben könnten, wie Lehrererwartungen und mit ihnen verwandte Verhaltensweisen in der Schule erfahren werden. Erstens könnten manche SchülerInnen empfindlicher als andere auf Unterschiede in der Stimmlage oder anderen nonverbalen Verhaltensweisen, die Lehrererwartungen vermitteln (wie physische Nähe, Augenkontakt etc.), reagieren (Conn, Edwards, & Rosenthal, 1968; Zuckerman, De Frank, Hall, & Rosenthal, 1978). Als leistungsschwächer eingeschätzte SchülerInnen, die empfindlich auf solche Signale reagieren, werden vermutlich auch stärker durch sie beeinflusst.

Auch das Alter scheint die Empfänglichkeit für die Wirkung von Erwartungseffekten zu beeinflussen. Eines der interessantesten Ergebnisse der ersten Studie zu Erwartungseffekten (Rosenthal & Jacobson, 1968) besagt, dass die Erwartungen der LehrerInnen den stärksten Einfluss auf jüngere Kinder haben. SchülerInnen der ersten und zweiten Klasse, von denen die LehrerInnen gute Leistungen erwarteten, steigerten sich im Schnitt innerhalb eines Jahres um zusätzliche 10 bis 15 IQ-Punkte im Vergleich zu ihren MitschülerInnen. Dieser Unterschied trat in den höheren Grundschulklassen praktisch nicht auf. Nach zwei Jahren hatten diejenigen Kinder, die am Anfang ihrer Schulzeit willkürlich als Kinder mit besonders hohem Potenzial bezeichnet worden waren, immer noch deutlich höhere Intelligenz-Werte als Gleichaltrige. Auch Raudenbusch (1984) fand in einer Metaanalyse mit 18 Studien in ersten bis siebten Klassen für Erst- und ZweitklässlerInnen signifikante Erwartungseffekte ($d = .31$). Überraschenderweise traten die Effekte auch in der siebten Klasse auf ($d = .25$).

Jussim und Kollegen (Jussim et al., 1996; Jussim & Harber, 2005) schließen aus diesen Ergebnissen, dass jüngere Kinder empfänglicher für „sich selbst erfüllende Prophezeiungen“ sind, vermutlich weil sie eine noch stärker formbarer Wahrnehmung ihrer eigenen Person und ihrer individuellen Fähigkeiten haben als ältere Kinder. Zudem besteht bei jungen

SchülerInnen unter Umständen eine höhere Abhängigkeit und Fokussierung auf die Lehrerin oder den Lehrer (Brophy, 1983). Auch diese Ergebnisse haben wiederum besonders einschneidende Konsequenzen für MigrantenschülerInnen in deutschen Schulen, da Entscheidungen über einen zukünftigen Sekundärschulbesuch, wie bereits erwähnt, meist stark durch die Empfehlungen der Schule und die Leistungen der SchülerInnen in der Grundschulzeit beeinflusst werden. Dies ist die Zeit, in der negative Erwartungen, geknüpft an einen Migrationshintergrund oder den sozioökonomischen Status, den größten Schaden anrichten können, da hier die Weichen für die weitere Schullaufbahn gestellt werden.

Die Schlussfolgerung, dass Erwartungseffekte besonders junge Kinder betreffen können, spielt eine besondere Rolle für an Kinder mit Migrationshintergrund oder aus Minderheiten gerichtete Erwartungen, die auf vorherigen Leistungsbeurteilungen (Noten oder Testergebnisse aus Vorjahren) oder mündlich unter Lehrkräften weitergegebenen Beschreibungen der Fähigkeiten der SchülerInnen beruhen. Einige Wissenschaftler glauben, dass Lehrererwartungen mit zunehmendem Alter abnimmt oder, wenn die früheren Leistungen statistisch kontrolliert werden (die „accuracy“, bzw. Exaktheits-Hypothese, vgl. Jussim, 1989; Jussim, Eccles und Madon 1996; Madon et al., 1998). Wenn allerdings, wie die Forschung nahe legt, jüngere Kinder leichter durch Lehrererwartungseffekte betroffen werden als ältere, könnte der durch negative Erwartungen verursachte Leistungsrückstand bei sehr jungen Kindern aus Migranten- oder Unterschichtfamilien ihre späteren Leistungen beeinträchtigen, indem diesen die Basis früh erworbener Fertigkeiten fehlt. Demzufolge könnten Erwartungseffekte, auch wenn sie die Bildungsleistungen älterer MigrantenschülerInnen nicht direkt beeinflussen, diese indirekt über ihre frühe Rolle beeinträchtigen.

Diese Annahme wird durch den Umstand gestützt, dass Erwartungseffekte tatsächlich in dem Sinne zeitlich stabil sind, dass Leistungsrückstände aufgrund im frühen Alter wirkender negativer Erwartungen unter Umständen über die Schullaufbahn erhalten bleiben (Smith, Jussim, & Eccles, 1999). In diesem Fall bestätigen frühe negative Leistungserwartungen die tatsächlichen Leistungen auch dann noch, wenn im weiteren Verlauf des Schulbesuchs die Erwartungen der LehrerInnen tatsächlich „akkurat“ sind, also die erbrachten Leistungen widerspiegeln. Alvidrez und Weinstein (1999) konnten zeigen, dass GrundschullehrerInnen in den USA die Intelligenz von Kindern aus armen Familien als wenig ausgeprägt und insbesondere auch schwächer einschätzten, als die Ergebnisse eines Intelligenztests ergaben. Diese Einschätzungen wiederum waren ein sehr guter Prädiktor für die Noten und Testleistungen dieser SchülerInnen nach 14 Jahren, d.h. bei Besuch der weiterführenden Schule (IQ und sozioökonomischer Status wurden statistisch kontrolliert). Dieser Befund macht deutlich, wie wichtig es ist, dass LehrerInnen es – insbesondere in den unteren Klassen – vermeiden, negative Erwartungen gegenüber ihren SchülerInnen direkt oder indirekt zu kommunizieren.

Jussim vermutet außerdem, dass SchülerInnen besonders empfänglich für die Leistungserwartungen ihrer LehrerInnen sind, wenn sie neu in eine Klasse oder Schule kommen (z.B. zu Beginn der Grundschule, nach dem Wechsel auf die weiterführende Schule und ähnlichen Situationen). Die Situation, der oder die „Neue“ zu sein, wird natürlich auch häufig von Kindern erlebt, die in ein anderes Land ausgewandert sind. Ein Grund für diese be-

sondere Empfänglichkeit ist, dass die zumindest zum Teil wohl auf tatsächliche Erfahrungen gestützten Erwartungen, mit denen das Kind in der alten Umgebung konfrontiert war, möglicherweise nicht auf den neuen Kontext übergehen, wodurch potenziell falsche Erwartungen, die an eine Gruppenmitgliedschaft anknüpfen, tendenziell mehr Wirkung entfalten können. Eine weitere Erklärung ist, dass Menschen in neuen Umgebungen und Situationen ganz besonders aufmerksam sind gegenüber Hinweisen darauf, wie sie wahrgenommen werden und ob ihr Verhalten als positiv und angemessen eingeschätzt wird, da sie in dieser Hinsicht noch keine Erfahrungen haben. Untersuchungen zur Auswirkung von Leistungserwartungen in ungewohnten, neuen Situationen stützen die Hypothese, dass Erwartungseffekte in diesen Situationen besonders ausgeprägt sind (McNatt, 2000, Teilnehmende waren junge Erwachsene). McNatt fand starke Effekte ($d = 1.22$) in einer Metaanalyse, in die 11 Studien aus den USA und Israel zu Leistungen junger Militärrekruten und der Wirkung von Leistungserwartungen eingingen.

Bilanzierend lässt sich sagen, dass es aufgrund vorliegender Forschungsergebnisse wahrscheinlich ist, dass Kinder, die besonders empfindlich auf nonverbale Zeichen reagieren, von den Wirkungen negativer Erwartungen stärker getroffen werden als andere. Weiterhin sind jüngere Kinder besonders anfällig für Erwartungseffekte, und die negativen Wirkungen anfänglicher, an den Migrationshintergrund oder sozialen Status geknüpfter negativer Erwartungen können durch ihre Auswirkungen auf den Erwerb grundlegender Fähigkeiten und auf die Entwicklung von für die späteren Leistungen wichtiger Einstellungen und Verhaltensweisen langfristige Konsequenzen haben. Zudem sind SchülerInnen in neuen Situationen besonders anfällig, und mit diesen neuen Situationen sind wiederum Migrantenkinder besonders häufig konfrontiert.

3.5 Was kann getan werden? Die Auswirkungen von Lehrerwartungseffekten in Klassen und Schulen vermindern

Im Rahmen der Forschung zu Erwartungseffekten sind die Arbeiten, die sich mit Interventionen zur Verminderung der Wirkung solcher Effekte auf Schülerleistungen beschäftigen, am wenigsten entwickelt. Daher sind nur sehr wenige empirische Wirksamkeitsstudien verfügbar. Dennoch gibt es ein paar Arbeiten, die einige Wege aufzeigen, wie die Effekte negativer Erwartungen auf die besonders verwundbaren Personen gemindert werden können. (Babad, 1993; Brophy, 1983; H. M. Cooper & Tom, 1984; Good & Nichols, 2001; Jussim Madon und Chatman, 1994). Einige davon werden wir im Folgenden vorstellen.

Erwartungen der LehrerInnen verändern

Verschiedene AutorInnen empfehlen Interventionen, die darauf abzielen, die LehrerInnen für ihre mögliche Voreingenommenheit zu sensibilisieren¹⁸ und somit negative Leistungs-

¹⁸ Einige Forscher (Good & Nichols, 2001; Jussim et al., 1994) schlagen sogar vor, dass LehrerInnen während ihrer universitären Ausbildung über einige Aspekte der Forschungsliteratur zu Erwartungseffekten informiert werden sollten.

erwartungen, die einer objektiven Grundlage entbehren, gar nicht erst entstehen zu lassen. Da niedrige Erwartungen von LehrerInnen oft an die soziale Herkunft oder den Migrationshintergrund der SchülerInnen geknüpft sind, führen die entsprechenden Maßnahmen den LehrerInnen vor Augen, dass derartige Eigenschaften nicht zur Einschätzung der Leistungsfähigkeit eines Schülers herangezogen werden sollten. Dies wiederum soll ihre Einstellung und ihr zukünftiges Verhalten gegenüber solchen SchülerInnen positiv beeinflussen.

In ähnlicher Weise könnten insbesondere GrundschullehrerInnen und ErzieherInnen über die besondere Empfänglichkeit jüngere Kinder für negative Leistungserwartungen aufgeklärt werden. Darüber hinaus könnten PädagogInnen geschult werden, auf Persönlichkeits- und Verhaltensunterschiede (z.B. Schüchternheit) zwischen einzelnen SchülerInnen einzugehen und sich vor Augen zu führen, dass darauf basierende Leistungserwartungen unter Umständen unangemessen sind (insbesondere solche, die durch kulturelle und sprachliche Differenzen verstärkt werden können, wie Schüchternheit oder geringe Beteiligung). Auch könnte die Empfehlung ausgesprochen werden, die eigenen Erwartungen in regelmäßigen Abständen zu überprüfen, um nicht Gefahr zu laufen, das intellektuelle Potential einzelner SchülerInnen falsch einzuschätzen. Die LehrerInnen sollten ebenfalls darauf aufmerksam gemacht werden, dass eine solche Überprüfung insbesondere für SchülerInnen mit Migrationshintergrund bedeutsam sein kann, da deren Hautfarbe oder sprachliche Fähigkeiten negative Erwartungen hervorrufen können. Das tatsächliche Potenzial solcher SchülerInnen könnte dadurch besonders oft unterschätzt werden.

Zunächst scheint die Strategie, auf stereotypbasierte Erwartungen und ihre negativen Auswirkungen aufmerksam zu machen und gerade auch LehrerInnen hierfür zu sensibilisieren, ein einfacher und nahe liegender Weg zu sein, um die Leistungen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund zu verbessern. Wir möchten an dieser Stelle jedoch darauf hinweisen, dass dieses Vorgehen Grenzen hat. Zunächst finden

► LehrerInnen ist eigene Voreingenommenheit oft nicht bewusst – Erwartungen verändern ist schwierig

sich in der Literatur zu Erwartungseffekten keinerlei empirische Belege für die Verbesserung der Leistungen der SchülerInnen durch Maßnahmen zur Veränderung der verzerrten Leistungserwartungen der LehrerInnen. Es sind offenbar bislang wenige oder keine Studien durchgeführt worden, die solche Maßnahmen überprüfen. Des Weiteren liegen diverse Studien aus anderen Bereichen der Sozialpsychologie vor, die belegen, dass Menschen sich ihrer Erwartungen und der darin enthaltenen Verzerrungen oder Vorurteile gegenüber Vertretern anderer sozialer Gruppen häufig nicht bewusst sind (vgl. zusammenfassend Crandall & Eshleman, 2003). Interventionen, die auf die Veränderung von Erwartungshaltungen abzielen, könnten somit ignoriert oder abgelehnt werden, weil sie den entsprechenden Personen als nicht notwendig und sogar beleidigend erscheinen.

In eine ähnliche Richtung weisen Studien, die zeigen, dass aufgrund sozialer Normen die explizite Formulierung von Vorurteilen in der Regel unterdrückt wird und Menschen ihre Voreingenommenheit erst dann äußern, wenn es ihnen möglich ist, ihr Handeln über eine andere situationsbezogene Faktor (z.B. eine negative Eigenschaft der jeweiligen Person oder irgendetwas anderes, das den wahren Ursprung des negativen Gefühls verschleiert; sie-

he Crandall & Eshleman, 2003; Dovidio & Gaertner, 2004) rational zu erklären. Es kann beispielsweise vorkommen, dass LehrerInnen grundsätzlich negativere Affekte gegenüber Kindern türkischer Herkunft zeigen als gegenüber Kindern deutscher Herkunft. Um diese negativen Affekte in einen sozial akzeptierten Rahmen zu lenken, werden sie jedoch Ursachen zugeschrieben, die sie scheinbar legitimieren (z.B. Verhalten im Klassenzimmer, frühere Leistungen oder schlechte Deutschkenntnisse). Das kann dazu führen, dass es kaum noch möglich ist, die wahre Ursache der Voreingenommenheit auszumachen und somit auch nicht eindeutig erkennbar ist, welche Überzeugungen mithilfe einer Intervention verändert werden müssten. Aufgrund dieser Einschränkungen erscheinen solche Interventionen Erfolg versprechender, die statt auf Veränderung der Erwartungen auf Veränderung des Verhaltens von LehrerInnen und der Institution Schule abzielen.

Das Verhalten von LehrerInnen verändern

Eine weitere Gruppe von Interventionen zielt also nicht auf die Sensibilisierung für und die Veränderung von Erwartungen ab, sondern versucht LehrerInnen vor Augen zu führen, dass sie unter Umständen unterschiedliche Verhaltensweisen gegenüber SchülerInnen mit unterschiedlichem Hintergrund zeigen. Die entsprechenden Programme betonen, dass es notwendig ist, ein konstantes und anspruchsvolles Instruktionsverhalten gegenüber allen Gruppen von SchülerInnen zu zeigen. Besonderes Gewicht gilt dabei Verhaltensweisen, die Einfluss auf das sozioemotionale Klima im Klassenzimmer haben (z.B. Wärme, Zugewandtheit) oder den intellektuellen Anspruch des Unterrichts vermitteln (z.B. allen SchülerInnen gleichermaßen herausfordernde Aufgaben zu stellen), da diese beiden Faktoren wichtige Mediatoren der Beziehung zwischen Leistungserwartungen einerseits und schulischer Leistung andererseits sind (vgl. Babad, 1993, oben). Die vorliegenden Arbeiten zu realen Interventionsprogrammen, die auf Verhaltensmodifikation setzen, geben Anlass zu der Annahme, dass diese Strategien ein langfristig erfolgreicher Weg sein könnten, um die negativen Wirkungen von Erwartungseffekten auf Schulleistungen anzugehen.

Erfolgreiche Interventionsprogramme arbeiten mit Feedback von KollegInnen und neutralen BeobachterInnen. Diese beobachten die Teilnehmenden bei der Interaktion mit SchülerInnen, für die hohe bzw. niedrige Leistungserwartungen bestehen, und machen auf Unterschiede im Verhalten aufmerksam. Den Teilnehmenden wird dann

► Bewusstsein für unterschiedliche Verhaltensweisen stärken und Verhalten verändern

die Möglichkeit gegeben, Veränderungsstrategien zu diskutieren und auszuprobieren. Brophy und Good (1974) führten eine reale Intervention auf dieser Grundlage durch. Sie beobachteten neun erste Klassen über einen Zeitraum von mehreren Monaten, um

mögliche erwartungsbasierte Unterschiede im LehrerInnen-Verhalten zu identifizieren. Nach diesem ersten Beobachtungszeitraum wurden die LehrerInnen in einem Training über erwartungsbasierte Verhaltensunterschiede informiert und bekamen die Möglichkeit, das eigenen Verhalten anhand der Beobachtungsdaten zu reflektieren. Zudem wurden sie ermutigt, ihr Verhalten so zu verändern, dass Unterschiede in der Interaktion mit verschiedenen SchülerInnen minimiert werden. In der zweiten Beobachtungsphase wurden BeobachterInnen eingesetzt, die nicht wussten, welche Leistungserwartungen gegenüber den einzelnen SchülerInnen bestanden. Es zeigten sich eine Reihe positiver Resultate des Trai-

nings. Erstens forderten die LehrerInnen solche SchülerInnen, von denen sie geringe Leistungen erwarteten, deutlich häufiger zur Partizipation auf und stellten ihnen komplexere Fragen als vor dem Training. Zudem hatten sie insgesamt mehr positiven Kontakt mit diesen SchülerInnen und lobten sie häufiger für gute Leistungen. Eine Verbesserung der tatsächlichen Leistungen der betroffenen SchülerInnen (gemessen anhand der Anzahl korrekter Antworten auf Fragen der LehrerInnen) konnte zwar nicht nachgewiesen werden, sie zeigten jedoch Verhaltensweisen, die einem langfristigen schulischen Erfolg dienen können und zu positiveren Leistungserwartungen bei LehrerInnen beitragen können. Zu diesen Verhaltensweisen gehören ein insgesamt positiveres Auftreten im Klassenverband und mehr Bereitschaft, freiwillig (also nicht nach Aufforderung) mit den LehrerInnen zu interagieren.

Kerman (1979) entwickelte ein weiteres Interventionsprogramm (TESA: Teacher Expectation Student Achievement), in dem die LehrerInnen an einem fünfwöchigen Workshop teilnahmen. Die Workshops sollten das Bewusstsein für unterschiedliche Verhaltensweisen gegenüber vermeintlich starken und schwachen SchülerInnen erhöhen. Dazu wurden Beobachtungsübungen, Vorführungen und Rollenspiele eingesetzt. Im Mittelpunkt des Programms standen Verhaltensweisen, die sich auf Aufgabenstellungen und die Formulierung von Fragen (input) sowie auf das sozioemotionale Klima im Klassenzimmer beziehen. Konkret wurden Verhaltensweisen eingeübt, die sicherstellen, dass auch vermeintlich schwachen SchülerInnen herausfordernde Aufgaben gestellt werden und ihre Partizipation und Anstrengung stärker anerkannt werden (wie z.B. anspruchsvolle Aufgaben, Hilfestellung, individuelles Feedback, Höflichkeit, persönliches Interesse zeigen). Die Ergebnisse sprechen deutlich für das Training. Eine begleitende Studie, an der 2000 leistungsschwache SchülerInnen teilnahmen, zeigte, dass die SchülerInnen, deren LehrerInnen das Training besucht hatten, nach drei Jahren bessere Schulleistungen zeigten als die SchülerInnen in der Kontrollgruppe. Außerdem blieben sie seltener dem Unterricht fern und zeigten seltener störendes Verhalten im Klassenzimmer.

Schule verändern: Anspruchsvolle Lehrpläne einsetzen

Abschließend wollen wir noch kurz auf Befunde eingehen, die zeigen, dass die Institution Schule ihren SchülerInnen hohe Erwartungen vermitteln und deren Leistungen verbessern kann, indem sie unabhängig von wahrgenommenen Fähigkeit und Potenzialen hohe Standards anlegt. Mason, Schroeter, Combs und Washington (1992) konnten beispielsweise zeigen, dass anspruchsvolle Lehrinhalte zu einer Leistungsverbesserung beitragen können. An ihrer Studie nahmen SchülerInnen der achten Klasse teil, die in einem standardisierten Test durchschnittliche Leistungen in Mathematik zeigten. Ein Jahr lang nahmen sie an einem Mathematikkurs für besonders leistungsstarke SchülerInnen teil. Nach Ablauf dieses Jahres zeigten die SchülerInnen, die den anspruchsvollen Kurs absolviert hatten, bessere Mathematikleistungen als die Vergleichsgruppe als durchschnittlich leistungsfähig eingestufte SchülerInnen aus früheren Jahren, obwohl beide Gruppen mit vergleichbaren individuellen Ausgangsbedingungen gestartet waren. Auch im weiteren Verlauf der schulischen Karriere blieben diese Unterschiede erhalten. Die Gruppe aus dem anspruchsvollen Mathematikkurs

schrieb sich mit größerer Wahrscheinlichkeit auch in der High School für fortgeschrittene Mathematikurse ein und erzielte auch dort bessere Leistungen als die SchülerInnen der Vergleichsgruppe.

Peterson (1989) untersuchte ein Jahr lang die Mathematikleistungen von SchülerInnen der siebten Klasse, die aufgrund ihrer Leistungen für den Förderunterricht vorgesehen waren.

In den Förderklassen wurde entweder a) Stoff der sechsten Klasse, b) Stoff der siebten Klasse mit langsamerem Voranschreiten im Lehrplan oder c) Stoff mit anspruchsvollen und komplexen Inhalten vermittelt. Die SchülerInnen, die dieser letzten Förderklasse zugeordnet worden waren, zeigten in drei Fertigkeiten deutlich ausgeprägtere

► **Ein anspruchsvolles Curriculum
fördert Lernerfolge**

Leistungsverbesserungen als die beiden anderen Gruppe, obwohl sie nicht speziell diese Fertigkeiten geübt hatten. Beobachter registrierten außerdem, dass die SchülerInnen der dritten Gruppe sich aktiver beteiligten, mehr Fragen stellten und mehr Spaß am Lernen zeigten. Beide Studien (Mason et al., 1992, & Peterson, 1989) liefern somit Hinweise darauf, dass schwache SchülerInnen von herausfordernden und anspruchsvollen Lehrplänen, die eigentlich für leistungsstärkere SchülerInnen vorgesehen sind, sowohl im Hinblick auf ihre schulischen Leistungen als auch im Hinblick auf ihr Bildungsverhalten profitieren.

Weitere Belege und Hinweise zur Relevanz der Ausrichtung von Schule und Klasse an hohen Erwartungen liefern eine Reihe von Untersuchungen mit großen Stichproben. In einem Literaturbericht, der im Verlaufe von 20 Jahren sowohl in den USA als auch in verschiedenen europäischen Ländern entstandene Studien umfasst, kommen Rutter und Maughan (2002) zu dem Schluss, dass hohe, angemessen vermittelte Erwartungen (S. 467) einer der zentralen Faktoren für die Exzellenz von Schulen sind. In einer Studie von Teddlie, Kirby und Stringfield (1989) wurden Beobachtungen in hunderten von Klassenzimmern in den USA durchgeführt, um unterschiedliches Verhalten der LehrerInnen an effektiven bzw. ineffektiven¹⁹ Schulen zu identifizieren. Es wurden zehn verschiedene Kategorien von Verhalten erfasst. Als eine der erklärungs mächtigsten Variablen erwies sich, ob die LehrerInnen überhaupt unterschiedliche Leistungserwartungen ausbilden. LehrerInnen in effektiven Schulen formulierten deutlich häufiger hohe Leistungserwartungen an alle ihre SchülerInnen. Zudem ergaben die Beobachtungen, dass in den effektiven Schulen mehr Symbole hervorragender Leistungen (Preise, Auszeichnungen u.ä.) sichtbar waren, die allen SchülerInnen den Anspruch und die hohen Erwartungen vermittelten.

3.6 Schlussfolgerungen

Leistungserwartungen seitens der LehrerInnen sind ein weiterer Faktor, der unter Umständen zu den Bildungsunterschieden zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund beiträgt. Auch wenn die meisten der diskutierten Arbeiten schon etwas älter sind, durchaus einige methodologische Probleme aufweisen und nur selten mit Stichproben aus deutschen Schulen durchgeführt wurden, weisen sie deutlich darauf hin, dass die Erwar-

¹⁹ Effektivität wurde anhand der mittleren Leistung der SchülerInnen einer Schule in einem standardisierten Test operationalisiert.

tungen von LehrerInnen hinsichtlich der Fähigkeiten ihrer SchülerInnen unter Umständen deutliche kurz- und langfristige Auswirkungen auf deren schulische Leistungen haben können. Insbesondere SchülerInnen, die einen Migrationshintergrund aufweisen, einer gesellschaftlichen Minderheit oder niedrigen sozialen Statusgruppe angehören oder sehr jung sind, erweisen sich als anfällig für die Auswirkungen der Erwartungen ihrer LehrerInnen. Aus diesen Gründen und weil in Deutschland SchülerInnen sehr früh auf unterschiedliche Schulzweige aufgeteilt werden, gehören Interventionen, die darauf zielen, die Erwartungen, die LehrerInnen an die Entwicklung von SchülerInnen aus Migrantenfamilien haben, zu erhöhen und die Auswirkungen negativer Erwartungen auf deren Verhalten einzuschränken, zu den Maßnahmen, die zur Reduzierung der Bildungsungleichheit beitragen könnten.

4 Leistungsgruppierung, Kompositionseffekte und Leistungsentwicklung

Janet Ward Schofield

SchülerInnen lernen und LehrerInnen unterrichten in einem institutionellen Rahmen, der Schule, dessen Eigenschaften durch die Beständigkeit und bestehende Routinen vielfach als selbstverständlich wahrgenommen werden. Vor 50 Jahren wurde es beispielsweise in den Südstaaten der USA als Selbstverständlichkeit angesehen, dass SchülerInnen nach Hautfarbe getrennt in Schulen für weiße bzw. für afroamerikanische Kinder unterrichtet wurden, die nicht selten weit vom Wohnort entfernt lagen. Heute ist eine derartige Segregation gesetzlich verboten, und die meisten Schulen in den USA haben eine sehr heterogene Schülerschaft. In ähnlicher Weise, wie damals die Segregation US-amerikanischer Schulen hingenommen wurde, werden heute fast überall auf der Welt Schulen akzeptiert, die Klassenverbände nach Altersstufen einteilen und gemeinsamen Unterricht für Mädchen und Jungen anbieten. Dennoch treffen die für schulische Belange verantwortlichen Behörden Entscheidungen über die Gestaltung des Lernumfeldes, sei es durch die Aufhebung bestehender Praktiken oder eben durch deren Beibehaltung.

Ein zentrales Merkmal vieler Schulsysteme ist die Unterteilung der Klassen und Schulen entsprechend der Leistungsfähigkeit der jeweiligen SchülerInnen, wie es auch in Deutschland mit seinem dreigliedrigen Schulsystem typisch ist. Dieses Merkmal von Schulsystemen hat sich in verschiedenen Forschungsarbeiten als einer der zentralen Faktoren zur Erklärung systematischer Leistungsunterschiede zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund erwiesen. SchülerInnen mit geringen Eingangsleistungen, niedrigem sozioökonomischem Status und Migrationshintergrund besuchen überproportional häufig Schulen, deren Schülerschaften eines oder mehrere dieser Merkmale teilen.

Die Gründe für die Konzentration mehrfach benachteiligter Kinder in den unteren Leistungsgruppen eines Schulsystems sind vielfältig. In vielen Ländern ist die Konzentration in bestimmten Schulen schlicht das Abbild einer entsprechenden sozial und ökonomisch bedingten Konzentration in Wohngebieten bzw. Einzugsgebieten von Schulen. Wenn beispielsweise in größeren Städten MigrantInnen aus bestimmten Ländern in enger räumlicher Nähe in einem Stadtteil leben, steigt selbstverständlich die Wahrscheinlichkeit, dass ihre Kinder dieselbe Schule besuchen. Solche Tendenzen können unter Umständen weiter verschärft werden durch Entscheidungen, die Eltern für die Schullaufbahn ihrer Kinder treffen. In den USA ist beispielsweise eine Re-Segregation zu beobachten, die dadurch entsteht, dass insbesondere weiße Eltern ihre Kinder auf weiter entfernte Schulen mit einer homogeneren Schülerschaft schicken oder in andere Gegenden ziehen, in denen die Bevölkerung weniger heterogen zusammengesetzt ist (Rossell, 1990).

Die Konzentration von SchülerInnen mit Migrationshintergrund in einzelnen Schulen oder Klassen ist zudem häufig ein Ergebnis bildungspolitischer Praxis, die eine leistungsbasierte Homogenisierung anstrebt. Grund dafür ist der in einer Vielzahl von Ländern nachgewiesene ausgeprägte Zusammenhang zwischen sowohl sozioökonomischem Status als auch Migrationshintergrund und akademischer Leistung (OECD, 2005). Der Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und schulischer Karriere zeigt sich in ähnlicher Weise für viele unterschiedliche Gruppen von MigrantInnen (Portes & MacLeod, 1996; Portes & Rumbaut, 1990). Dadurch erzeugen bildungspolitische Entscheidungen, die zu leistungshomogenen Gruppierungen innerhalb von Schulen und Klassen führen, oft auch eine Homogenisierung im Hinblick auf den sozioökonomischen Status und Migrationshintergrund der Schülerschaft.

Wenn das Lernen in leistungshomogenen Gruppen für SchülerInnen aller Leistungsniveaus einen gleichermaßen positiven Effekt hätte, wäre Homogenisierung kein bedeutsamer erklärender Faktor für systematische Leistungsunterschiede. Es existieren aber eine Reihe von Forschungsarbeiten, die belegen, dass bestimmte Formen der Leistungsgruppierung systematische Unterschiede zwischen SchülerInnen mit unterschiedlichem Hintergrund zur Folge haben. Die möglichen Ursachen dafür sind vielfältig und reichen von unterschiedlichen Lernmöglichkeiten bis zu Unterschieden im Einfluss der jeweiligen Peer Group der SchülerInnen.

In diesem Kapitel werden Forschungsergebnisse vorgestellt, die sich mit dem Einfluss homogener Lernumgebungen (z.B. hinsichtlich Leistung aber auch sozioökonomischen Merkmalen) auf die Leistungen auseinandersetzen. Zunächst wird es um den Einfluss von

- **Die Hypothese: Durch homogene Lerngruppen können Leistungsunterschiede verstärkt werden**
- Gruppierung nach Leistung (oder der anvisierten beruflichen Tätigkeit) innerhalb bzw. zwischen Klassen auf die schulische Leistung gehen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Leistungsgruppierung selbst kein Faktor zur Erklärung systematischer Leistungsunterschiede sein muss, solange die

Unterteilung nach Kriterien vorgenommen wird, die Fairness und Gleichbehandlung sicherstellen, und SchülerInnen unterschiedlicher sozialer Gruppen ihrem Bevölkerungsanteil entsprechend in allen Leistungsgruppen vertreten sind. Da SchülerInnen mit Migrationshintergrund jedoch üblicherweise in leistungsschwachen Gruppen über- und in leistungsstarken unterrepräsentiert sind, ist die Leistungsgruppierung in der Tat ein bedeutsamer Faktor zur Erklärung vorhandener Unterschiede. Diese Tatsache allein kann noch nicht als Anhaltspunkt für ethnische Diskriminierung in einem Schulsystem herangezogen werden, da mit dem Migrationshintergrund in der Regel ein geringer sozioökonomischer Status einhergeht, der wiederum mit einer durchschnittlich geringeren schulischen Leistung zusammenhängt. Die Tatsache, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund besonders häufig in den unteren Niveaus eines Bildungssystems zu finden sind, hat aber weitreichende Konsequenzen für den weiteren Kompetenzerwerb und muss somit als eine Ursache für immer wieder auftretenden Diskrepanzen der Schulkarrieren von SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund gesehen werden.

Viele Staaten haben Bildungssysteme, die es anstreben, homogene Lernumwelten im Hinblick auf die Fähigkeiten und Leistungen der SchülerInnen zu schaffen (LeTendre, Hofer &

Shimizu, 2003). Hintergrund ist die verbreitete Annahme, dass Lernprozesse in homogenen Gruppen effektiver und/oder effizienter verlaufen als in heterogenen Gruppen (Oakes, Wells, Jones & Datnow, 1997; Slavin, 1987). Die konkrete Ausgestaltung der Bildungssysteme, die auf Homogenisierung abzielen, ist hingegen vielfältig. Unter anderem gibt es gegliederte Systeme, die von vorneherein darauf angelegt sind, die SchülerInnen unterschiedlicher Leistungsniveaus zu unterschiedlichen Abschlüssen und den daran anschließenden Ausbildungsmöglichkeiten und beruflichen Karrieren zu führen, wie es beispielsweise für die Schulsysteme der deutschen Bundesländer²⁰ der Fall ist. Andere Formen der Homogenisierung, wie sie beispielsweise auch an der Gesamtschule oder in Schulzentren praktiziert werden, sind a) die Bildung kleiner leistungshomogener Lerngruppen innerhalb von Klassen oder b) die leistungsbasierte Gruppierung für bestimmte Fächer, also die Implementierung von Kursen mit unterschiedlichem Anspruchsniveau innerhalb einer Schule, sowie c) die Einrichtung verschiedener Zweige innerhalb einer Schule, die jeweils unterschiedliche Anspruchsniveaus für das gesamte Curriculum haben und zu verschiedenen Abschlüssen führen.

Neben der Rolle leistungsbasierter Gruppierung für systematische Leistungsunterschiede wird in diesem Kapitel auch der Einfluss von Homogenisierung hinsichtlich der sozialen Merkmale der Schülerschaft dargestellt. Wie wir zeigen werden, hat eine solche soziale Homogenisierung mehrere Ursachen, von denen Leistungsgruppierung nur eine ist. Die sozialen Charakteristika der jeweiligen Schülerschaft einer Klasse oder einer Schule kann auf den Kompetenzerwerb der Einzelnen Einfluss ausüben und zwar zusätzlich zu den Faktoren, die auf der Ebene der Individuen und ihrer persönlichen Eigenschaften bereits wirken. Dabei weisen die Auswirkungen der Homogenisierung nach Leistung und der sozialen Homogenisierung einige Parallelen auf.

Ich werde im Folgenden die Auswirkungen von leistungsbezogener Homogenisierung auf die Schulleistungen ebenso diskutieren wie den Einfluss der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft. Darüber hinaus werden die daraus abzuleitenden Implikationen für die ungleichen Bildungschancen von SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund diskutiert. Schließlich beschreibt dieses Kapitel die Prozesse, die diesen Effekten zugrunde liegen. Denn eine Beschreibung der Prozesse ermöglicht ein umfassenderes Verständnis dafür, wie veränderte bildungspolitische Vorgaben und Praktiken solche Effekte abmildern können. Ähnlich wie in den vorangegangenen Kapiteln wurden auch die im Folgenden vorgestellten Arbeiten überwiegend in den USA durchgeführt. Es gibt jedoch auch Studien, die in Deutschland, den Niederlanden, Großbritannien, Israel oder Neuseeland durchgeführt wurden und zu vergleichbaren Ergebnissen kommen, die die hier präsentierten Schlussfolgerungen unterstützen.

²⁰ Für einen Überblick zur Debatte um Heterogenisierung und Homogenisierung vergleiche Heinzel & Prengel (2002).

4.1 Der Begriff der Leistungsgruppierung

Mit Leistungsgruppierung werden hier alle Vorgehensweisen bezeichnet, die Lernende nach ihren Noten, Lehrerempfehlungen, standardisierten Leistungstests oder anderen Leistungsindikatoren zu Gruppen zusammenfassen. In vielen Fällen ist es jedoch so, dass die Eingruppierung nicht allein die tatsächlichen geistigen Fähigkeiten widerspiegelt. So stellte Haller (1985) in einer Studie mit US-amerikanischen GrundschülerInnen fest, dass weniger als zwei Drittel der Kinder bei der Leistungsgruppierung nach Lesekompetenz und angewandtem Vokabular objektiv korrekt zugeordnet waren. Die Zuordnung entsprach in vielen Fällen nicht den Ergebnissen eines standardisierten Tests der Leseleistung. Andere Faktoren, wie etwa das Verhalten im Klassenzimmer, die Arbeitshaltung oder auch, in einem geringeren Maße, der familiärer Hintergrund, schienen die Platzierungsentscheidung beeinflusst zu haben. Zahlreiche weitere in den USA und anderen Ländern durchgeführte Studien legen nahe, dass ähnliche Faktoren die Zuweisung von SchülerInnen in leistungshomogenisierte Klassen, Kurse oder Schultypen beeinflussen (Argys, Rees & Brewer, 1996; Dauber, Alexander & Entwisle, 1996; Gamoran & Mare, 1989; Jones, Vanfossen & Enslinger, 1995; Lucas, 2001; & Lucas & Gamoran, 2002). Resh (1998) weist beispielsweise den Einfluss des sozioökonomischen Status, der ethnischen Zugehörigkeit und des Geschlechts bei der Leistungsgruppierung in Israel nach. Mickelson (2001) zeigt, dass afro-amerikanische SchülerInnen in North Carolina bei ähnlichen Ergebnissen in den Leistungstests eher den niedrigeren High School-Zweigen zugewiesen werden.

Für den deutschen Kontext ist bisher nicht eindeutig geklärt, ob der Migrationshintergrund per se bei der Einstufung in die unterschiedlich anspruchsvollen Sekundarschulen eine Rolle spielt. Kristen (2006b) beispielsweise zeigt, dass die Lehrerempfehlungen am Ende der Grundschule bei italienischen und türkischen SchülerInnen nicht mit deren nationaler Herkunft (Staatsangehörigkeit) zu erklären sind, wenn die schulischen Leistungen dieser SchülerInnen in Form von Schulnoten oder standardisierter Leistungstests berücksichtigt werden. Eine Studie mit umfangreichen Stichproben aus Hamburger Schulen kommt zu einem ähnlichen Ergebnis (Lehmann et al., 1997; Bos et al., 2004). Der Bildungsbericht für die Bundesregierung (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 165) allerdings verweist auf Forschungsergebnisse, die Hinweise finden, dass Kinder mit Migrationshintergrund in der Grundschule womöglich etwas schlechtere Noten als ihre MitschülerInnen ohne Migrationshintergrund für gleiche in standardisierten Tests gemessene Leistungen erhalten. Da die Empfehlungen für weiterführende Schulen auf den Schulnoten in der Grundschule basieren, kann hier also eine indirekte Benachteiligung vorliegen.

Grundsätzlich ist es in diesem Zusammenhang wichtig zu betonen, dass die (in Form von Noten, Lehrerempfehlungen o.ä. gemessene) schulische Leistung eines Schülers oder einer Schülerin zu einem bestimmten Zeitpunkt immer das Ergebnis sowohl tatsächlicher intellektueller Fähigkeiten als auch frühere Möglichkeiten zur Entfaltung und Weiterentwicklung dieser Fähigkeiten darstellt. Es ist also durchaus möglich, dass SchülerInnen, die in anregenden Kontexten aufwachsen, Leistungen zeigen, die deutlich näher an ihren potentiellen Fähigkeiten sind, als Kinder, die in weniger förderlichen Umgebungen leben. So kann es zu einer Unterschätzung des Potentials von Kindern beispielsweise aus Familien,

die ihren Kindern nicht die Bildungsressourcen bieten können wie wohlhabendere Elternhäuser, kommen. Dies ist bei Kindern mit Migrationshintergrund häufig (aber durchaus nicht immer) der Fall ist. Hinzu kommt, dass schlechte oder eingeschränkte Kenntnisse der Unterrichtssprache unter Umständen ebenfalls zu einer Unterschätzung des intellektuellen Potentials von Migrantenkindern beitragen, da sie den Lernprozess verlangsamen und/oder ihre schulischen Leistungen einschränken. Im Folgenden werden wir dennoch weiterhin von *Leistungsgruppierung* sprechen, da dies ein eingeführter Fachterminus ist und da es trotz dieser verzerrenden Einflüsse einen starken Zusammenhang zwischen der Schulleistung und der Zuordnung der SchülerInnen zu unterschiedlichen Lerngruppen gibt.

4.2 Einfluss von Leistungsgruppierung auf schulische Leistung: Gruppenbildung innerhalb von Klassen

Es liegen eine Reihe von Arbeiten zur leistungsbasierten Gruppierung innerhalb von Klassen vor. Bei dieser Form der Gruppenbildung werden die SchülerInnen einer Klasse nach ihren bereits vorhandenen Fähigkeiten bzw. getesteten fachspezifischen Leistungen in kleinere Lerngruppen eingeteilt. Die Forschungsarbeiten hierzu kommen überwiegend aus den USA, wo diese Form der Leistungsgruppierung insbesondere in Grundschulen sehr üblich ist. Die Gruppen werden jeweils für einzelne Unterrichtsfächer zusammengestellt – üblicherweise in Mathematik und Lesen –, so dass ein Kind in einem Fach in einer leistungsstarken Gruppe sein kann und in einem anderen in einer schwächeren Gruppe.

Viele der Studien zu dieser Form von Gruppierung sind experimentelle Arbeiten, bei denen die Klassen, in denen die Binnendifferenzierung angewandt wurde und die in denen sie als Kontrollbedingung nicht angewandt wurde, per Zufallsauswahl bestimmt wurden. In anderen Fällen wurden so genannte Matching-Methoden eingesetzt, bei denen immer jeweils zwei SchülerInnen mit vergleichbaren Fähigkeiten und Eigenschaften aus verschiedenen Klassen, die die leistungsbasierte Binnendifferenzierung oder aber eine andere Unterrichtsmethode wie das gemeinsame Unterrichten aller SchülerInnen einer Klassen einsetzen, einander zum Vergleich des Leistungszuwachses zugeordnet werden. Die meisten Studien zu dieser Art der Leistungsgruppierung wurden im Mathematikunterricht durchgeführt. In einem Überblicksartikel zur vorliegenden Forschung bescheinigt Slavin (1987) dem Großteil der Studien eine „außergewöhnlich hohe Qualität“ (S. 320), eine Einschätzung, die sich bestätigt, wenn man sieht, mit welcher Sorgfalt und Umsicht die Studien jeweils konzipiert und durchgeführt wurden.

► Leistungsgruppierungen innerhalb einer Klasse tragen nicht substantiell zur Vergrößerung der Bildungsunterschiede bei

Drei Metaanalysen aus den letzten 20 Jahren zeigen im wesentlichen eine leichte Überlegenheit der leistungshomogenen Kleingruppe (Effektstärken zwischen .34 und .12) gegenüber sowohl der Unterteilung einer Klasse in leistungsheterogene Lerngruppen (Lou, Abrami, Spence, Poulsen, Chambers & Apollonia, 1996) als auch der einheitlichen Unterrichtung der ganzen Klasse (Kulik, 1992; Slavin, 1987). Im Gegensatz zu den Ergebnissen dieser Metaanalysen findet ein Forschungsreview mit einer kleineren Anzahl von Studien zur

Leistungsgruppierung in amerikanischen Mittelschulen keinen systematischen Vorteil der Gruppierungsmethode (Slavin, 1993).

Besonders bedeutsam für das Problem systematischer Leistungsunterschiede ist die Tatsache, dass zwei der drei Metaanalysen zu dem Ergebnis kommen, dass der positive Effekt der Leistungsgruppierung auf die Lernergebnisse bei SchülerInnen mit unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen vergleichbar ist (Kulik, 1992; Slavin, 1987). Im scharfen Gegensatz dazu schlussfolgern Lou et al (1996) aufgrund der Ergebnisse ihrer Metaanalyse, dass das Lernen in leistungshomogenen Gruppen sehr unterschiedliche Effekte auf die Leistungen von SchülerInnen unterschiedlicher anfänglicher Fähigkeiten hat. Spezifischer zeigen ihre Ergebnisse, dass leistungsschwächere SchülerInnen mehr von heterogen zusammengesetzten Lerngruppen profitieren, während SchülerInnen im mittlerer Leistungsbereich positivere Ergebnisse in homogenen Gruppen erzielen (Effektstärken .60 bzw. .51). Für die Ergebnisse von leistungsstarken SchülerInnen scheint die Lern- bzw. Gruppierungsmethode hingegen keine Rolle zu spielen.

Die möglichen Gründe für diese unterschiedlichen Resultate sind nicht eindeutig auszumachen. Zum einen liegt der Metaanalyse von Lou et al. (1996) eine etwas größere Anzahl von Studien zugrunde als den Analysen von Kulik (1992) und Slavin (1987), bei denen auch das Alter der UntersuchungsteilnehmerInnen stärker variiert. Weitaus wichtiger für die Erklärung der unterschiedlichen Befunde ist jedoch der Umstand, dass Lou und Kollegen leistungshomogene mit leistungsheterogenen Lerngruppen innerhalb von Klassen vergleichen, während die anderen beiden Metaanalysen die Leistungen in leistungshomogenen Kleingruppen innerhalb von Klassen mit den Leistungen in Klassen vergleichen, die im gesamten Klassenverband unterrichtet wurden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass eine der drei großen Metaanalysen zur Auswirkung von Leistungsgruppierung die Annahme stützt, dass diese Methode zu systematischen Leistungsunterschieden zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund beiträgt, wenn Kinder mit Migrationshintergrund überproportional häufig in schwächeren Lerngruppen zu finden sind. Diese Annahme wird in einer Reihe von Studien weiter gestützt, die zeigen, dass das Verhalten von LehrerInnen systematisch zwischen starken und schwachen Lerngruppen (innerhalb einer Klasse) variiert und zwar in einer Weise, die die Lernerfolge beeinflusst (Barr, 1973-74; Rist, 1970; Rowan & Miracle, 1983). Barr und

► Hinweise, aber keine eindeutigen Belege, für nachteilige Wirkungen leistungsdifferenzierter Klassen bei einheitlichem Lehrplan

Dreeben (1983) stellten beispielsweise fest, dass LehrerInnen, die einen Text mit leistungsschwachen oder -starken Gruppen von Erstklässlern bearbeiten, die Aspekte des Textes, auf die eingegangen wurde, inhaltlich so variierten, dass die Kinder in den

schwächeren Gruppen – unter statistischer Kontrolle des Ausgangsniveaus - tatsächlich weniger hinzulernten. Weiterhin zeigt eine Studie von Gamoran (1986), dass die Anzahl der Wörter, die die hier getesteten Erstklässler, lernten vollständig durch die unterschiedliche Unterrichtung erklärt werden konnte, insbesondere dadurch, dass die Anzahl der Wörter, die die LehrerInnen den Kindern beibringen wollten, systematisch zwischen vermeintlich schwachen und starken Lerngruppen variierte. Diese Studien stützen die Annahme, dass eine Leistungsgruppierung innerhalb von Klassen dazu beiträgt, die existierenden Leis-

tungsdifferenzen zu vergrößern, und werfen ein erstes Licht auf die Mechanismen, die diesem Einfluss zugrunde liegen könnten. Dennoch bleibt festzuhalten, dass andere Einzelstudien und darauf basierende Metaanalysen keine solchen Effekte finden. Die empirischen Befunde legen somit ebenfalls nahe, dass die Leistungsgruppierung innerhalb von Klassen zumindest nicht der Hauptgrund für die sich im Schulverlauf öffnende Leistungsschere zwischen SchülerInnen mit unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen ist.

4.3 Der Einfluss von Leistungsgruppierung auf schulische Leistungen: Nach Leistung gebildete Klassen ohne curriculare Differenzierung

In vielen Ländern werden SchülerInnen auf der Basis ihrer Fähigkeiten und bisherigen Schulleistungen auf unterschiedliche Klassen aufgeteilt. In den USA, wo eine Reihe von Untersuchungen zur Auswirkung dieser Art von Leistungsgruppierung durchgeführt wurden, gibt es häufig keinerlei Unterschiede in den Curricula für die leistungsstarken bzw. -schwachen Klassen bzw. Kurse. Im Wesentlichen ist für alle SchülerInnen der gleiche Lernstoff vorgesehen, der dann in den leistungsstarken Klassen schneller oder auf einem anspruchsvolleren Niveau bearbeitet wird. Zudem werden die Leistungsgruppierungen in der Regel nach Unterrichtsfächern differenziert vorgenommen. Das bedeutet, dass ein Schüler oder eine Schülerin in einem Fach in der anspruchsvolleren Gruppe bzw. dem Kurs sein kann, während er oder sie in einem anderen Fach der schwächeren Gruppe zugeteilt ist. Eine solche Aufteilung der SchülerInnen wird jedoch häufig durch die Stundenplangestaltung der Schulen verhindert, wodurch die Situation entsteht, dass SchülerInnen bestimmte Fächer nur belegen können, wenn sie durchgängig den leistungsschwächeren Gruppen zugeordnet werden und umgekehrt, auch wenn dies nicht ihren tatsächlichen Fähigkeiten im jeweiligen Fach entspricht (Oakes, 2005).

Auch zu den Auswirkungen dieser Gruppierungsmethode, der leistungsbasierten Einteilung der Schülerinnen auf unterschiedliche Klassen mit im Wesentlichen identischen Lehrplänen, liegen drei Metaanalysen aus den letzten zwei Jahrzehnten vor. Die Einzelstudien benutzen oft Matching-Verfahren, um die Ausgangspositionen der SchülerInnen systematisch zu berücksichtigen. Insgesamt ist die methodische Qualität dieser Arbeiten gut. Slavin (1987) stellt in seiner Metaanalyse zusammenfassend fest: „Es ist überraschend, wie eindeutig die Ergebnisse der Studien die Annahme widerlegen, dass eine Leistungsgruppierung zur Verbesserung der schulischen Leistungen von Schülern/innen in der Grundschule beitragen könne“ (S. 307). Auch eine zweite Metaanalyse von Slavin mit Studien, die in Sekundarschulen durchgeführt wurden, kommt zu einem ähnlichen Ergebnis hinsichtlich der Auswirkungen dieser Form der Leistungsgruppierung (Slavin, 1990). In die gleiche Richtung weisen schließlich auch die Ergebnisse der dritten Metaanalyse zur Auswirkung von leistungsbasiert eingeteilten Klassen (Kulik, 1992). Basierend auf 51 Studien wurde kein Effekt der Gruppierungsmethode festgestellt.

In keiner seiner Metaanalysen konnte Slavin einen statistisch bedeutsamen Zusammenhang zwischen ursprünglichen Fähigkeiten und der Auswirkung dieser Art von leistungshomo-

genen Klassen auf den Leistungszuwachs finden. Die spätere Metaanalyse wies jedoch divergierende mittlere Effektstärken für leistungsschwache (-.06), durchschnittliche (-.10) und leistungsstarke (+.05) SchülerInnen auf. Dies stützt die Hypothese, dass diese Methode der Gruppierung einen moderaten Beitrag zu den Bildungsdisparitäten zwischen SchülerInnen mit unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen leisten könnte.

In die Metaanalyse von Kulik (1992) gingen 36 Studien ein, die ihre Ergebnisse jeweils getrennt für die unterschiedlichen Leistungsniveaus der SchülerInnen berichten. Dort ergab sich ein positiver, statistisch signifikanter durchschnittlicher Effekt der Gruppierungsmethode für leistungsstarke SchülerInnen von $d = .10$, was ein insgesamt eher schwacher Effekt ist. Dieser war dabei aber deutlich größer als die Effekte für SchülerInnen mit durchschnittlichen Fähigkeiten ($d = -.02$) und schwache SchülerInnen ($d = -.01$). Diese Ergebnisse geben somit deutliche Hinweise darauf, dass die Unterrichtung in leistungshomogenen Klassen die Leistungsschere vergrößern könnte.

Alles in allem liefern die bisher in diesem Kapitel diskutierten Forschungsarbeiten jedoch keinen eindeutigen Beleg dafür, dass nach Leistung unterschiedene Klassen mit im Wesentlichen identischen Curricula systematisch durchschnittliche oder schwächere SchülerInnen benachteiligt. Dennoch finden sich erste Anzeichen, dass Leistungsgruppierung innerhalb und zwischen Klassen Kinder mit Migrationshintergrund insofern benachteiligt, als sie am Beginn ihre Schullaufbahn häufig zu den leistungsschwächeren SchülerInnen gehören. Besonders die Metaanalyse von Lou et al. (1996) liefert, wie oben bereits diskutiert, Belege für die nachteiligen Effekte von Leistungsgruppierung innerhalb von Klassen für SchülerInnen mit schwachen Ausgangsleistungen, nicht aber für andere SchülerInnen. Kuliks (1992) Befund, dass nach Leistung unterschiedene Klassen die Leistungen von SchülerInnen mit guten Ausgangsfähigkeiten verbessern, während die Leistungen durchschnittlicher und schwacher SchülerInnen nicht beeinflusst werden, zeigt einen weiteren Mechanismus auf, durch den die Leistungskluft vergrößert werden könnte. Schließlich, und dieser Aspekt wird weiter unten ausführlich diskutiert, liegen eine Reihe von Korrelationsstudien vor, die einen Zusammenhang zwischen der leistungs- bzw. fähigkeitsbezogenen Zusammensetzung von Schulen oder Klassen und der schulischen Leistung der einzelnen SchülerInnen aufzeigen. Das übliche Korrelationsmuster dieser Studien weist darauf hin, dass SchülerInnen in einem Lernumfeld mit vielen guten MitschülerInnen mehr lernen als in einem schulischen Umfeld, das sich überwiegend aus leistungsschwächeren SchülerInnen zusammensetzt. Zimmer und Toma (2000) schlussfolgern in ihrer Studie, die Daten aus Belgien, Neuseeland, Frankreich, Kanada und den USA berücksichtigt, dass „das Leistungsniveau der MitschülerInnen eine bedeutsame Rolle für den Kompetenzerwerb der Einzelnen zu spielen scheint“ (S. 84). Es ist jedoch aus vielen dieser Art von Studien nicht ersichtlich, ob es sich um einen vermittelten Effekt handelt, der tatsächlich auf verschiedene Curricula oder unterschiedliches Verhalten der LehrerInnen zurückzuführen ist, oder um einen unmittelbaren Effekt der Zusammensetzung. Es fehlen ausreichende Informationen darüber, in welchem Ausmaß sich der unterrichtete Lehrstoff unterschied.

4.4 Der Einfluss von Leistungsgruppierung auf schulische Leistungen: Nach Leistung gebildete Klassen mit curricularer Differenzierung

4.4.1 Forschungsansätze

Kulik (1992), Slavin (1990) und andere haben darauf hingewiesen, dass die Ergebnisse der Metaanalysen zu Studien über Leistungsgruppierung ohne curriculare Unterschiede nicht auf ebenfalls sehr übliche Gruppierungsmethoden übertragen werden können, die mit systematisch unterschiedlichen Lehrplänen für die verschiedenen Leistungsgruppen verbunden sind. Hier werden die leistungsstarken SchülerInnen üblicherweise nach einem anspruchsvolleren und umfangreicheren Curriculum unterrichtet, während die schwächeren Gruppen weniger Stoff vermittelt bekommen. Aufgrund der unterschiedlichen Lehrinhalte ist hier ein deutlicher Einfluss auf die Leistungen in den verschiedenen Gruppen zu erwarten, der anders als die bisher diskutierten Gruppierungsmethoden wirkt.

Auch die Leistungsgruppierung mit unterschiedlichen Curricula kann auf verschiedene Weise umgesetzt werden. In einigen Fällen werden beispielsweise lediglich einige sehr gute SchülerInnen ausgewählt, die in speziellen Kursen schneller oder zusätzlichen Unterrichtsstoff lernen können, während die große Mehrheit der SchülerInnen nach dem normalen Lehrplan unterrichtet wird. Dann wiederum gibt es Fälle, in denen die SchülerInnen wählen können, ob sie in einem einzelnen Fach, wie etwa Mathematik, einen Kurs mit fortgeschrittenen Inhalten besuchen wollen. In diesen Fällen mag dies wenig Auswirkung auf die anderen Schulfächer haben. Wenn die Schullaufbahnen strukturell noch mehr differenziert werden, werden SchülerInnen auf verschiedene Zweige innerhalb einer Schule oder eben auf verschiedene Schultypen aufgeteilt, in denen sich die Unterrichtsinhalte für alle Fächer und auch die Möglichkeiten weiterführender Bildung nach Abschluss der jeweiligen Schule (Universitätsstudium, Lehre etc.) deutlich unterscheiden, wie es auch für das dreigliedrige deutsche Schulsystem typisch ist. Manchmal ist die Übergangsentscheidung alleine Sache der Schule, manchmal haben die SchülerInnen einen erheblichen Entscheidungsspielraum bei der Wahl des Schul- oder Kurstypus. Allerdings ist es wenig überraschend, dass üblicherweise Schüler, die zuvor bereits sehr gute Leistungen gezeigt haben, eher die anspruchsvollen Sekundarschulen besuchen, während sich die SchülerInnen mit schwächeren Ausgangsleistungen eher in Lernumgebungen wieder finden, in denen ihnen weniger anregender Unterrichtsstoff geboten wird.

Unglücklicherweise bringt die systematische Untersuchung dieser Form der Leistungsgruppierung ein methodologisches Problem mit sich, das sich bei der Untersuchung der bereits diskutierten Formen nicht zwangsweise ergibt: Eine dem Zufallsprinzip folgende Zuweisung der SchülerInnen zu den unterschiedlichen Gruppen ist in der Regel nicht realisierbar, da in diesen ganz andere Lehrinhalte unterrichtet werden und der Besuch solcher unterschiedlichen Bildungsgänge die Möglichkeiten post-sekundärer Bildung stark beeinflusst. Aus diesem Grund liegen praktisch keine experimentellen Untersuchungen zu den Auswirkungen dieser Art von Leistungsgruppierung vor.

Dennoch existiert eine Reihe von Arbeiten, die den Einfluss von Gruppierung mit curricularer Differenzierung deutlich machen. Ein Forschungsansatz untersucht die Lernumgebungen in unterschiedlichen Schul- oder Kurstypen und versucht vor diesem Hintergrund, Erkenntnisse über die Auswirkungen der Leistungsgruppierung zu erlangen. In diesen Arbeiten werden eine Reihe von Mechanismen dargelegt, über die die Leistungsgruppierung in Kombination mit unterschiedlichen Curricula vermutlich Einfluss auf die Leistung nimmt. In der Regel werden jedoch die schulischen Leistungen und ihr Zusammenhang mit der im Fokus stehenden Art der Unterrichtung und anderen Faktoren nicht direkt erhoben.

Dieser unmittelbare Zusammenhang wird direkter in einer anderen Reihe von Arbeiten erfasst. Dabei handelt es sich in der Regel um Korrelationsstudien. So liegen beispielsweise mehrere Studien vor, die den Lernzuwachs in den unterschiedlichen Schul- oder Kurstypen erfassen. Die Ergebnisse zeigen in der Regel einen größeren Zuwachs für die SchülerInnen in den anspruchsvolleren Lernumgebungen (Gamoran & Berends, 1987; Gamoran, Nystrand, Berends & LePore, 1995). Auch bei diesen Untersuchungen ergeben sich jedoch methodologische Probleme, die bei der Interpretation der Ergebnisse nicht leichtfertig außer Acht gelassen werden können. Den Leistungs- oder Wissenszuwachs von SchülerInnen zu vergleichen, die solche unterschiedlichen Klassen, Kurse oder Schulen besuchen, ist unter anderem deshalb kompliziert, weil davon auszugehen ist, dass die SchülerInnen sich hinsichtlich anderer relevanter Merkmale, wie z.B. kognitive Fähigkeiten oder Motivation, unterscheiden. Es ist somit nicht auszuschließen, dass es auch ohne Leistungsgruppierung zu unterschiedlichen Lernfortschritten gekommen wäre. Eine übliche Methode, diesem Problem zu begegnen, ist es, die Voraussetzungen der SchülerInnen vor oder zu Beginn der Eingruppierung in die Analyse mit einzubeziehen. Wenn die anfänglichen Unterschiede, wie es oft der Fall ist, aber sehr groß sind, reicht eine solche statistische Kontrolle nicht aus, um solche unterschiedlichen Voraussetzung gebührend in Rechnung zu stellen. Darüber hinaus ist es nicht auszuschließen, dass es weitere Variablen gibt, die nicht erhoben oder nicht kontrolliert wurden, aber einen Zusammenhang mit dem Leistungszuwachs aufweisen. Gamoran und Mare (1989) haben sich dieser Probleme direkt angenommen. Durch den Einsatz eines statistischen Modells, das den Einfluss nicht gemessener Selektionsvariablen berücksichtigt, konnten sie zum einen zeigen, dass es solche Variablen gibt, aber auch, dass trotz ihrer Berücksichtigung ein Effekt der Platzierung auf den Leistungszuwachs in Mathematik bestehen blieb. Diese Studie ist jedoch die Ausnahme. Für die meisten anderen Arbeiten ist anzunehmen, dass sie den Effekt der institutionellen Differenzierung überschätzen, da der Einfluss solcher nicht gemessenen Effekte in den statistischen Modellen nicht geschätzt und als Kontrollvariablen berücksichtigt wurde.

Ein weiterer Ansatz, der die erwähnten methodologischen Probleme minimiert, vergleicht die Leistungen von SchülerInnen in Schulen, die die SchülerInnen leistungsbasiert in Klassen mit unterschiedlichen Curricula unterteilen, mit Schulen, in denen eine solche Gruppierung nicht existiert. Gleichzeitig werden verschiedene Eigenschaften der SchülerInnen statistisch kontrolliert. Auswertungen der PISA Studie enthalten solche Vergleiche. Die Ergebnisse legen nahe, dass ein Verzicht auf Leistungsgruppierung mit unterschiedlichen Curricula innerhalb von Schulen in der Regel mit insgesamt besseren durchschnittlichen Leis-

tungen der SchülerInnen einhergeht (OECD, 2004). Diese Resultate haben auch dann Bestand, wenn verschiedene Variablen, beispielsweise sozioökonomischer Status, statistisch kontrolliert werden. Dennoch muss berücksichtigt werden, dass diese Ergebnisse auch auf Unterschiede zwischen Schulen oder Schulsystemen zurückzuführen sein könnten, die nicht erhoben wurden. Auch wurden die Auswirkungen der Gruppierung in diesem Fall nicht getrennt für SchülerInnen mit guten bzw. schlechteren Eingangsvoraussetzungen betrachtet.

Trotz der diskutierten Probleme existieren zahlreiche sorgfältig durchgeführte Korrelationsstudien, die durchaus Aufschluss geben über den Einfluss einer Leistungsgruppierung mit unterschiedlichen Lehrplänen. Im Folgenden werden wir die wichtigsten Erkenntnisse aus diesen Arbeiten, insbesondere bezüglich der Entstehung und Aufrechterhaltung der Leistungsschere zwischen leistungsstärkeren und leistungsschwächeren SchülerInnen, zusammenfassen. Da SchülerInnen mit Migrationshintergrund überdurchschnittlich häufig zu den Leistungsschwächeren gehören, stehen die im Folgenden zusammengefassten Erkenntnisse in unmittelbarem Zusammenhang mit den unterschiedlichen Schulkarrieren von Kindern mit bzw. ohne Migrationshintergrund.

4.4.2 Besondere Kurse für besonders leistungsstarke SchülerInnen

Kulik (1992) untersucht in seiner Metaanalyse den Effekt von zwei unterschiedlichen Typen von curricularer Differenzierung auf leistungsstarke SchülerInnen. In dem einen Fall überspringen einige wenige besonders begabte SchülerInnen eine Klasse oder lernen in speziellen Kursen den regulären Lehrplan in kürzerer Zeit, etwa in drei statt, wie sonst üblich, vier Schuljahren. Bei dem anderen Typus wird besonders leistungsstarken SchülerInnen üblicherweise in gesonderten Klassen anspruchsvollerer Unterrichtsstoff zusätzlich vermittelt.

Die meisten der Studien, die Kulik in seiner sorgfältig durchgeführten Metaanalyse zugrunde legt, sind quasiexperimentelle Untersuchungen mit Matching-Verfahren, in denen SchülerInnen in den genannten Programmen mit SchülerInnen ähnlicher Fähigkeit verglichen werden, die Schulen besuchten, in denen es keine solchen Förderprogramme für leistungsstarke SchülerInnen gab. Die Ergebnisse der Metaanalyse belegen Vorteile beider Varianten der Leistungsdifferenzierung für die SchülerInnen. Die SchülerInnen in den Spezialkursen lernten mehr als die Vergleichsgruppe (durchschnittliche Effektgrößen von .41 für Kurse mit fortgeschrittenen Lerninhalten bzw. .87 für solche mit schnellerem Lerntempo).

Der Einfluss auf SchülerInnen, deren Leistungen schwach oder durchschnittlich waren, wurde leider nicht untersucht. Durch solche Begabtenprogramme verändert sich notwendigerweise die Zusammensetzung der normalen Klassen, die die Mehrheit der SchülerInnen weiterhin besuchen, und möglicherweise werden auch die Unterrichtsmethoden und der vermittelte Lehrstoff deshalb leicht verändert. Da jedoch nicht davon auszugehen ist, dass sich die Leistungen der anderen SchülerInnen durch das Abwandern einiger leistungsstarken MitschülerInnen in die speziellen Kurse verbessert, kann man annehmen, dass solche Programme die Leistungsdifferenzen zwischen diesen Gruppen vergrößern. Dennoch

bleibt festzuhalten, dass die Resultate von Kulik lediglich eine Leistungssteigerung der starken SchülerInnen und keinen eigentlichen Nachteil für die anderen SchülerInnen belegen.

4.4.3 Leistungsgruppierung mit unterschiedlichen Lehrplänen

Alles in allem legt die vorliegende Forschung zu den am weitesten verbreiteten Formen der leistungsbasierten Einteilung von Schülerinnen in Kurse oder Klassen mit unterschiedlichen Curricula nahe, dass diese Form der Gruppierung die Leistungskluft zwischen starken und schwachen SchülerInnen vergrößert. Dies geschieht – im Gegensatz zu den gerade diskutierten Spezialkursen für besonders begabte SchülerInnen – zum Teil durch eine Verringerung des Lernzuwachses der schwachen SchülerInnen. Die unterschiedlichen Lehrpläne scheinen bei der Entstehung der Effekte der institutionellen Differenzierung die entscheidende Rolle zu spielen, wie weiter unten ausführlicher diskutiert wird.

In einem bereits vor zwanzig Jahren veröffentlichten Artikel schlussfolgern Gamoran und Berends (1987) nach der Sichtung auf Surveys und ethnographischen Methoden basierender Studien trotz einiger dort auftauchender Inkonsistenzen, dass „die meisten Survey-Untersuchungen den Schluss nahe legen, dass sich die Leistungsdifferenzen zwischen starken und schwachen SchülerInnen durch die Leistungsgruppierung mit unterschiedlichen Curricula weiter vergrößern“ (S. 415). Seit der Veröffentlichung dieser Arbeit hat es eine Reihe neuer, methodologisch verbesserter Arbeiten gegeben. Dass die Qualität der Studien weiter gestiegen ist, ist insbesondere der Verwendung hierarchisch-linearer Modelle zu verdanken, die statistisch der Tatsache Rechnung tragen, dass SchülerInnen in Klassen oder Kursen, also Gruppen, lernen. Zudem werden in neueren Arbeiten eine Reihe von Variablen erfasst, die potentielle Mediatoren des Effekts von Leistungsgruppierung auf die Leistungen sind. Auch diese elaborierteren Studien unterstützen die These, dass diese Form der Leistungsgruppierung die Leistungsdifferenzen vergrößert und zwar insbesondere deshalb, weil die schwächeren SchülerInnen in weniger anspruchsvollen Lernkontexten unter ihren Möglichkeiten bleiben. In einigen Fällen gibt es auch Hinweise auf einen größeren Lernzuwachs der starken SchülerInnen (Oakes, Gamoran & Page, 1992). Hallinan und Kubitschek (1999) fassen die Ergebnisse der relevanten Beiträge wie folgt zusammen: „Allgemein deuten Quer- und Längsschnittuntersuchungen darauf hin, dass sich die Gruppierung nach Leistung und die Verwendung unterschiedlicher Curricula in der Sekundarstufe positiv auf die Leistungen der SchülerInnen in den anspruchsvollen Klassen auswirkt, während sich ein negativer Effekt auf die Leistungen der SchülerInnen in den weniger anspruchsvollen Lerngruppen zeigt. Dies gilt immer relativ zu SchülerInnen gleicher Fähigkeit, die gemeinsam und ohne curriculare Differenzierung unterrichtet werden“ (S. 43). Wie später noch ausführlicher dargestellt wird, ist dieser Effekt in der Regel auf die Unterschiede der Curricula zurückzuführen und weniger auf die Gruppierung an sich. Da die curriculare Differenzierung die Intention eines gegliederten Schulsystems ist, ist der unterrichtete Lehrplan als vermittelnder Faktor des Einflusses der Gruppierung auf die Leistung zu verstehen und weniger als eine konkurrierende Erklärung dafür.

Eine der Studien, die den geschilderten Erkenntnissen über die Auswirkungen curriculärer Differenzierung zugrunde liegen, ist eine Längsschnittuntersuchung von Hoffer (1992).

Darin wurden ca. 3000 SchülerInnen in den USA über vier Jahre begleitet. Es wurden eine Reihe individueller Eigenschaften erhoben, die in den Auswertungen statistisch kontrolliert werden konnten, darunter die Leistungen zu Beginn der Untersuchung, der sozioökonomische Status und das Geschlecht. Auch auf der Schulebene wurden mögliche Einflussfaktoren erfasst, beispielsweise der durchschnittliche sozioökonomische Status der Schülerschaft. Hoffer hat in seiner Untersuchung den Lernzuwachs von SchülerInnen von der 7. bis zur 8. und von der 8. zur 9. Klasse untersucht und dabei Schulen mit und ohne Leistungsgruppen mit unterschiedlichen Curricula verglichen. Seine Auswertung mit linearen Regressionsanalysen ergab, dass schwache SchülerInnen, die entsprechend in die weniger anspruchsvollen Kurse ihrer Schule platziert wurden, deutlich weniger Fortschritte in Mathematik machten als vergleichbare SchülerInnen in Schulen ohne Leistungsgruppierung und curriculare Differenzierung (Effektgrößen zwischen $-.36$ und $-.32$). Das Gegenteil zeigte sich für leistungsstarke SchülerInnen, die mit einem anspruchsvolleren Curriculum konfrontiert wurden. Ihre Lernfortschritte waren größer als die vergleichbarer SchülerInnen in Schulen ohne Leistungsgruppierung (Effektgrößen zwischen $.26$ und $.18$). Für die naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächer zeigte sich ein nachteiliger Effekt der Leistungsgruppierung für schwache SchülerInnen ($d = -.40$ in der 7. bzw. $d = -.17$ in der 8. Klasse), jedoch kein statistisch signifikanter Effekt für durchschnittliche und sehr gute SchülerInnen. Vergleichbare Ergebnisse lieferten zusätzliche komplexere Analysen, die latente, nicht gemessene Einflussgrößen, die mit der Gruppierung und der gemessenen Leistung in Zusammenhang stehen, berücksichtigten.

Ausgehend von Daten von über 2000 NeuntklässlerInnen an US-amerikanischen Schulen berechnete Hallinan (2003) statistische Modelle, um die Auswirkungen der Lerngruppen unterschiedlicher Leistungsniveaus auf die individuellen Leistungen in Mathematik und Englisch vorherzusagen. (Die Daten wiesen große Überschneidungen der verschiedenen Leistungsgruppen hinsichtlich der Eingangsfähigkeiten und anderer Merkmale der SchülerInnen nach; danach waren in dieser Hinsicht vergleichbare Jugendliche in Kursen mit unterschiedlichen Leistungsniveaus anzutreffen. Diese Überschneidungen machen diese Art von statistischen Analysen erst aussagekräftig). Bis auf wenige Ausnahmen hätten der Schätzung zufolge Schülerinnen in der Lerngruppe eines bestimmten Leistungsniveaus in einer anspruchsvolleren besseren Leistungen erzielt: Umgekehrt wäre eine Herabstufung mit deutlichen Leistungseinbußen verbunden.

Auch Gamoran und Mare (1989) zeigen die Vorteile der Einstufung in anspruchsvollere Lernumgebungen auf. Sie analysierten einen landesweit erhobenen Datensatz von High-School-SchülerInnen in den USA und kamen zu dem Ergebnis, dass 20% des Leistungsvorsprungs der SchülerInnen in anspruchsvollen Lerngruppen gegenüber den weniger anspruchsvollen Zweigen einer High School durch die Platzierung der SchülerInnen erklärt wird. Sie konnten zudem zeigen, dass die Leistungsunterschiede zwischen SchülerInnen mit unterschiedlichem sozioökonomischem Hintergrund durch die leistungsorientierte Aufteilung der Schülerschaft verschärft werden. Dieses Resultat ist insbesondere deshalb von Bedeutung, weil Migrationshintergrund und soziale Schicht unter anderem auch in Deutschland hoch miteinander korrelieren.

Auch wenn alle diese Untersuchungen nahe legen, dass eine Leistungsgruppierung mit unterschiedlichen Lehrplänen zur diesen Leistungsdisparitäten beiträgt, muss berücksichtigt werden, dass diese Art der Gruppierung auf unterschiedlichste Weise implementiert werden kann und sich verschiedene Umsetzungsweisen auch unterschiedlich auswirken können. Gamoran (1992) gibt zu Bedenken, dass bei mehrgliedrigen Schulsystemen der Grad der Durchlässigkeit und die Art des Umgangs mit heterogenen Schülerschaften den Einfluss der Einstufung in bestimmte Bildungsgänge auf die Leistungen verändern können.

Forschungsergebnisse, die belegen, dass Leistungsgruppierung einen Einfluss auf das Ausmaß von Leistungsdifferenzen hat, liegen natürlich nicht nur aus den USA vor. Auch Kerckhoff (1986) kommt in seiner groß angelegten Studie mit britischen SchülerInnen zu dem Ergebnis, dass Leistungsgruppierung mit curricularer Differenzierung zu mehr Lernfortschritten bei guten SchülerInnen und weniger Leistungszuwachs bei schwachen SchülerInnen führt. In dieselbe Richtung deuten auch die Ergebnisse von Venkatakrishnan und Wiliam (2003), die die Leistungen von Londoner SchülerInnen vor und nach der Einfüh-

► **Längsschnittstudien in mehreren Ländern zeigen:
Wer in gegliederten Systemen den unteren Niveaus
zugeteilt wird, lernt weniger**

rung der Leistungsgruppierung untersuchten. Köller und Baumert (2001) kommen in ihrer Studie auf der Basis von Längsschnittdaten von 2500 SchülerInnen in vier deutschen Bundesländern, die in ihre Berechnung von

hierarchisch-linearen Modellen eingehen, zu dem Ergebnis, dass Gymnasiasten mehr Lernfortschritte im Mathematikunterricht machen als RealschülerInnen, und diese mehr als HauptschülerInnen, und zwar auch dann, wenn das anfängliche individuelle Leistungsniveau und das durchschnittliche Leistungsniveau der Schulen statistisch kontrolliert werden. Shavit und Featherman (1988) dokumentieren vergleichbare Ergebnisse für die an israelischen Schulen vorgenommenen Leistungsgruppierungen. Sie erfassten den Intelligenzquotienten israelischer SchülerInnen zu zwei Zeitpunkten (in der 8. Klasse und mit 17 Jahren). Ihre Ergebnisse belegen, dass SchülerInnen, die zum ersten Messzeitpunkt höhere Testwerte hatten, häufiger den anspruchsvollen Bildungsgang besuchten und dass der Besuch einer derartigen Schule einen günstigeren Effekt auf die geistige Entwicklung hatte als der des niedrigeren Bildungsgangs. Auch wenn Intelligenz und schulische Leistung zwei unterschiedliche Konstrukte sind, stehen sie doch in enger Beziehung zueinander, und beide beeinflussen die weiteren Lebenschancen.

Die PISA-Studien (OECD 2004; 2005) haben den Zusammenhang zwischen curricularer Differenzierung und schulischer Leistung in einer Vielzahl von Ländern untersucht. Dabei wurde curriculare Differenzierung definiert als Anzahl der Schultypen, die 15-jährige SchülerInnen in einem Land theoretisch zur Auswahl haben. Diese Definition schließt notwendigerweise die verschiedenen Formen von Leistungsgruppierung innerhalb von Schulen oder Klassen, wie sie oben bereits erörtert wurden, aus. Generell zeigen die Ergebnisse, dass eine zunehmende Differenzierung der Schulsysteme nicht mit einer breiteren Streuung der Leseleistungen der SchülerInnen des jeweiligen Landes einhergeht. Ein solcher Zusammenhang müsste sich aber zeigen, wenn curriculare Differenzierung grundsätzlich den ohnehin guten SchülerInnen zugute kommt und die schulische Entwicklung der schwächeren SchülerInnen hemmt. Allerdings konnte gezeigt werden, dass die durchschnittlichen

Leseleistungen in Systemen, in denen die SchülerInnen vor ihrem 14. Lebensjahr bereits auf verschiedenen Schultypen verteilt werden, schlechter sind, als in Schulsystemen, die eine Aufteilung erst ab dem 15. Lebensjahr (dem Alter der UntersuchungsteilnehmerInnen in PISA) vornehmen (OECD, 2004; 2005). Für die Leistungen in Mathematik zeigt sich ein solcher Zusammenhang jedoch nicht (OECD, 2004). Der Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischem Status und den schulischen Leistungen sowohl für die Lesekompetenzen als auch für Mathematik war jedoch in Systemen mit früher Differenzierung ausgeprägter als in Bildungssystemen mit einer späteren Ausdifferenzierung der Schularten (OECD, 2004; 2005). Neuere Analysen (Hanushek & Woessmann, 2005) der Daten von PISA, PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study)²¹ und TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) aus 18 Ländern weisen auch darauf hin, dass eine frühe Aufteilung der SchülerInnen auf unterschiedliche Bildungsgänge einen negativen Effekt auf die durchschnittliche Leistung hat und die Bildungsungleichheit verstärkt.

Ein Charakteristikum der Schulsysteme einiger deutscher Bundesländer ist die Koexistenz des dreigliedrigen Schulsystems in Form von Gymnasium, Real- und Hauptschule und der integrierten Gesamtschule. Als Grundprinzip werden in Gesamtschulen SchülerInnen mit ganz unterschiedlichen Leistungsniveaus unterrichtet, und auch hinsichtlich der sozialen Schicht der Elternhäuser ist die Schülerschaft heterogen – u.a. weil schulische Leistungen und soziale Herkunft in einem engen Zusammenhang stehen.

Die Konkurrenz der beiden Systeme hat eine große Anzahl von Arbeiten der vergleichenden Schulforschung hervorgebracht, bei denen insbesondere die Auswirkungen der unterschiedlichen Systeme auf die Lernerfolge im Vordergrund stehen (Fend, 1982; Oelkers, 2006). Die Ergebnisse waren für leistungsstarke SchülerInnen relativ eindeutig. Sie profitierten nicht notwendigerweise von der homogenen Lernumgebung eines Gymnasiums. Noch entscheidender ist jedoch, dass sie auch nicht in der heterogenen Lernumgebung der Gesamtschule hinter ihrem Potential zurückblieben (Fend, 1982). Man könnte also sagen, für gute SchülerInnen machte die Art der besuchten Schule keinen Unterschied. Es gibt aber einige regional spezifische Ergebnisse, die von diesem Muster abweichen. In Nordrhein-Westfalen beispielsweise zeigten leistungsstarke SchülerInnen in Gymnasien bessere Leistungen als in Gesamtschulen. Den Gesamtschulen gelang es jedoch besser als den Schultypen des dreigliedrigen Systems, schwächere SchülerInnen zu fördern und deren Leistungen zu steigern (Horstkemper & Tillmann, 2003). Dieses Ergebnis zeigte sich jedoch nicht in anderen Bundesländern.

Diese Forschungsarbeiten legen nahe, dass leistungsschwächere SchülerInnen in der Tendenz von heterogenen Lernumgebungen profitieren. Allerdings hängt dies vom genauen Typ der Gesamtschule und der Art, wie innerhalb einer Gesamtschule Leistungsgruppierungen durchgeführt werden, ab. In Hamburg beispielsweise beträgt der Prozentsatz der SchülerInnen, die mindestens ein Schuljahr wiederholen müssen, an Gesamtschulen 2,4% der SchülerInnen, während es an Haupt- und Realschulen 5% sind (Horstkemper & Tillmann, 2003). Dennoch erreichen schwächere SchülerInnen auch in heterogenen Kontexten

²¹ In Deutschland als IGLU, die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung, bekannt.

in der Regel keine Leistungszuwächse, die es ihnen erlauben würden, zu den starken SchülerInnen ganz aufzuschließen.

Eine ganze Reihe von Analysen und Detailauswertungen der Daten der deutschen PISA-2000-Erhebung beschäftigen sich mit der Auswirkung der Mehrgliedrigkeit bzw. des Besuchs eines bestimmten Bildungsganges der Sekundarstufe auf den Kompetenzerwerb der SchülerInnen. Da in der PISA-Studie keine Längsschnittdaten, insbesondere keine Informationen über die SchülerInnen am Ende der Grundschule, zur Verfügung stehen, wurde als Annäherung für eine solche kognitive Ausgangsposition in den meisten Auswertungen ein Test der kognitiven Grundfähigkeiten herangezogen. Schümer (2004) kommt in ihren Analysen der PISA-Daten zu dem Ergebnis, dass der Besuch einer Hauptschule die Leseleistungen durchschnittlich begabter SchülerInnen im Vergleich zum Besuch der Realschule verschlechtert. Der Besuch eines Gymnasiums hingegen führt bei Kindern mit vergleichbaren kognitiven Fähigkeiten zu besseren Leseleistungen als der Besuch einer Realschule. Von besonderer Bedeutung ist die Tatsache, dass der negative Effekt des Hauptschulbesuchs auch dann bestehen bleibt, wenn der Anteil der SchülerInnen aus sozial schwachen Elternhäusern in der besuchten Schule sowie die durchschnittlichen kognitiven Grundfähigkeiten der MitschülerInnen als Kompositionseffekte statistisch kontrolliert werden. Dennoch ist es denkbar, dass nicht erfasste und somit nicht berücksichtigte andere Einflussfaktoren zum Teil oder vollständig für die festgestellten Unterschiede zwischen den Schultypen verantwortlich sind. In Anbetracht der vorliegenden Arbeiten zu curricularer Differenzierung liegt jedoch die Annahme nahe, dass die Effekte zumindest teilweise auf Unterschiede der Lehrinhalte und/oder der Lehr-Lern-Prozesse in den verschiedenen Schulformen zurückzuführen sind.

Auch Baumert, Stanat und Watermann (2006) kommen aufgrund ihrer Auswertung der Daten von PISA 2000 zu dem Schluss, dass der Besuch einer Hauptschule im Vergleich zur Realschule einen negativen Effekt auf die schulische Leistung hat, während sich der Besuch eines Gymnasiums im Vergleich zur Realschule positiv auswirkt. Diese Effekte bleiben auch bestehen, wenn kognitive Grundfähigkeiten und der sozioökonomische Status sowohl auf individueller als auch auf Schulebene statistisch kontrolliert werden. Der Artikel von Baumert et al. enthält einen sehr umfassenden Überblick über die vorliegende internationale Forschung zu Kompositionseffekten. Die AutorenInnen weisen hierbei auf die großen Wissenslücken bezogen auf die Spezifika des deutschen Schulsystems hin. Basierend auf ihren eigenen Analysen der deutschen PISA-2000-Daten kommen sie zu dem Schluss, dass auch diese Ergebnisse darauf hinweisen, dass es jenseits der bekannten individuellen Einflussfaktoren – und insbesondere auch, wenn die kognitiven Fähigkeiten der einzelnen Schüler kontrolliert werden – einen Zusammenhang zwischen den durchschnittlichen kognitiven Fähigkeiten aller SchülerInnen einer Schule und den individuellen Schulleistungen der Einzelnen gibt. Darüber hinaus existiert aber auch ein institutioneller Effekt des spezifischen besuchten Schultyps (Haupt-, Real-, Integrierte Gesamtschule oder Gymnasium) auf die Schulleistungen.

Der Großteil der vorliegenden Forschungsergebnisse belegt, dass verschiedene Arten der Leistungsgruppierung mit curricularer Differenzierung, einschließlich der Gruppierung auf der Ebene von Schulformen, zur Aufrechterhaltung oder Vergrößerung der Leistungssche-

re zwischen SchülerInnen mit schlechteren Eingangsvoraussetzungen und schon von Beginn an leistungstärkeren SchülerInnen beiträgt. Da in vielen Ländern, darunter auch in Deutschland, Migrantenkinder und -jugendliche häufig schlechtere schulische Leistungen haben als ihre einheimischen MitschülerInnen, trägt somit die Leistungsgruppierung auf Schulebene auch zur Aufrechterhaltung oder Vergrößerung der systematischen Leistungsunterschiede zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund bei. Zum Teil liegt das daran, dass insbesondere ohnehin gute SchülerInnen ihre Leistungen in Gymnasien manchmal zusätzlich steigern. Besorgniserregend ist jedoch die negative Wirkung der weniger anspruchsvollen Schulzweige, in denen sich überproportional viele SchülerInnen mit Migrationshintergrund finden, auf die Leistung leistungsschwächerer SchülerInnen. Dieser Effekt wird von einigen Autoren als eine Form der institutionellen ethnischen Diskriminierung bezeichnet (Gomolla, 2003; Gomolla & Radtke, 2002). Denn die Tatsache, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund überdurchschnittlich häufig Schulen besuchen, in denen die Entwicklung ihrer schulischen Leistungen wahrscheinlich gehemmt wird, impliziert, dass diese Gruppe hinter ihren schulischen Möglichkeiten zurückbleiben kann, ohne dass es notwendigerweise auf Seiten der individuellen Lehrkräfte Vorurteile, Stereotypisierungen oder diskriminierende Verhaltensweisen geben muss.

4.5 Wie wirkt Leistungsgruppierung mit curricularer Differenzierung auf die schulische Leistung?

Für die Erklärung des Zusammenhangs zwischen Leistungsgruppierung und schulischem Erfolg kommen eine Reihe von Vermittlungsprozessen in Frage. Leider weisen die Forschungsarbeiten über solche vermittelnden Faktoren in der Regel nicht unmittelbar empirisch nach, ob diese tatsächlich als Mediatoren des Zusammenhangs zwischen verschiedenen Formen der Leistungsgruppierung und dem Bildungserfolg wirken. Die Arbeiten untersuchen häufig nur die Unterschiede zwischen Schulen, Klassen oder allgemein Lerngruppen mit unterschiedlichen Leistungsniveaus, deren Auswirkungen auf die Leistungen der SchülerInnen lediglich plausibel erscheinen, aber nicht weiter belegt werden. Dennoch liefern diese Studien eine Reihe von Anhaltspunkten hinsichtlich der Mechanismen, die dazu führen, dass vorhandene Leistungsdisparitäten im Bildungsverlauf zunehmen.

4.5.1 Unterschiedliche Unterrichtsinhalte

Eine offensichtliche und nahe liegende Erklärung für den Effekt von Leistungsgruppierung mit curricularer Differenzierung auf die Lernerfolge der SchülerInnen ist die Tatsache, dass eben verschiedene Inhalte unterrichtet werden. Denn SchülerInnen lernen vor allem das, was ihnen im Unterricht gemäß dem Lehrplan vermittelt wird. Eine Studie, die zeigt, wie eine solche institutionalisierte Leistungsgruppierung zu weniger anspruchsvollen Lehrplänen für schwächere SchülerInnen führte, wurde von Mintrop (1999) durchgeführt. Im Fokus dieser Untersuchung von acht ostdeutschen Schulen standen die Auswirkungen der strukturellen Schulreformen, die nach der Wiedervereinigung in den neuen Bundesländern durchgeführt wurden und in deren Zuge die einheitliche polytechnische Oberschule der

DDR, die alle Kinder und Jugendlichen bis zur zehnten Klasse besuchten, in die für die westlichen Bundesländer typischen mehrgliedrigen Systeme in der Sekundarbildung umgewandelt wurden. Die betroffenen LehrerInnen berichteten von einer deutlichen Herabstufung der Lernanforderungen und auch der Verhaltensstandards in den Schulen der unteren Bildungsgänge. Die SchülerInnen dieser Schulen bekamen nun noch nicht einmal mehr die Gelegenheit, bestimmten Unterrichtsstoff im Rahmen ihrer formalen Schulbildung zu lernen, da dieser im Lehrplan nicht mehr vorgesehen war.

Die fehlende Möglichkeit, sich bestimmtes Fachwissen anzueignen, hat selbstverständlich entsprechende Konsequenzen. So argumentieren auch Baumert, Stanat und Watermann (2006), dass die curricularen Vorgaben einer der zentralen vermittelnden Faktoren des Zusammenhangs zwischen dem durchschnittlichen Leistungsniveau in einer schulischen Lernumgebung und der individuellen Leistung der SchülerInnen ist. Ähnlich stellen Lee, Bryk und Smith (1993) in ihrem umfassenden Literaturbericht über die Effektivität von Schulen fest, dass „eine ganze Reihe von Forschungsarbeiten, die auf Analysen der [für die USA repräsentativen] Studie ‚High School and Beyond‘ beruhen, zu dem klaren und eindeutigen Ergebnis kommen, dass Leistungsgruppierungen in Kursen oder Bildungsgängen die aussagekräftigsten Prädiktoren schulischer Leistung sind und zwar noch weit vor individuellen Hintergrundsmerkmalen der SchülerInnen oder unterschiedlichster Einstellungen und Verhaltensweisen“ (S. 217). Die Überrepräsentation von SchülerInnen aus Migrantenfamilien oder ethnischen Minderheiten an Schulen, deren Lehrpläne die Vermittlung fortgeschrittener Lerninhalte gar nicht vorsehen, den SchülerInnen also keine Gelegenheit zum Erwerb bestimmter Fachkenntnisse oder Kompetenzen geben, trägt dann zur Vergrößerung der Leistungsschere bei – einmal vorausgesetzt, dass zumindest einige der Betroffenen eine solche Möglichkeit nutzen würden, wenn sie ihnen geboten würde.

Im Einklang mit der Studie von Mintrop (1999) konnten auch eine Reihe von Untersuchungen in den USA deutliche Unterschiede der Lehrinhalte in verschiedenen Bildungsgängen der High Schools dokumentieren. Oakes (2005) wertete die Unterrichtsinhalte von 300 US-amerikanischen Mathematik- und Englischkursen in 25 Sekundarschulen aus. Grundlage der Analyse waren Angaben der LehrerInnen und Unterrichtsmaterialien. Oakes (2005) kommt zu dem Schluss, dass „sich die Lerninhalte, zu denen die SchülerInnen durch den Unterricht Zugang bekommen, in den Bildungsgängen deutlich unterscheiden“ (S. 75). Während sich der Unterrichtsstoff zwischen den höchsten und den mittleren Anspruchsniveaus nicht wesentlich unterschied, auch wenn in den mittleren Klassen zum Teil weniger in die Tiefe gegangen wurde, wurden in den Klassen mit den niedrigsten Anspruchsniveaus deutlich andere Inhalte vermittelt. Ein wenig spekulativ formuliert Oakes (2005) die Annahme, dass diese Unterschiede mehr sind als das Ergebnis einer Anpassung des Curriculums an die Bedürfnisse und Fähigkeiten der SchülerInnen und dass durch die wenig anspruchsvollen Inhalte die Eingruppierung in die unteren Kursniveaus zementiert wird, da die SchülerInnen keine Möglichkeit bekommen, die Inhalte zu lernen oder Fähigkeiten zu erwerben, die für den Aufstieg in höhere Kurse notwendig wären. Die positiven Effekte des Besuchs anspruchsvoller Kurse auf den Kompetenzerwerb sind für die USA empirisch sehr gut belegt (Gamoran, 1987).

Natürlich sind solche unterschiedlichen curricularen Vorgaben nur allzu verständlich, wenn der Hauptgrund für eine derartige institutionalisierte Leistungsgruppierung die Vorbereitung der SchülerInnen auf verschiedenen Bildungs- oder Ausbildungswege ist. Dennoch vergrößern diese unterschiedlichen Lehrinhalte die schon zu einem früheren Zeitpunkt bestehenden Leistungsunterschiede und zwar insofern, als sie solchen leistungsschwächeren SchülerInnen, die potentiell in der Lage wären, anspruchsvollere Lehrinhalte zu bewältigen, nicht die Möglichkeit dazu geben, auch wenn sie vielleicht nicht das Niveau der von Anfang an leistungstärkeren Mitschülern erreichen würden.

4.5.2 Pädagogische Ziele und Verhaltensweisen der Lehrenden

Ein weiterer Faktor, der den Zusammenhang zwischen Leistungsgruppierung und Lernerfolgen mit erklären könnte, sind Unterschiede im Verhalten der LehrerInnen und in den Zielen, die sie in Klassen mit je unterschiedlichen Ausgangsniveaus verfolgen. Eine ganze Reihe von Unterrichtspraktiken, die sich auf den Lernerfolg der Kinder auswirken, scheint durch das Leistungsniveau der SchülerInnen in Lerngruppen innerhalb von Klassen, in ganzen Klassen, Kursen oder Schulen beeinflusst zu sein. Weinert und Helmke (1995) führten eine Längsschnittstudie zum Verhalten der LehrerInnen in 39 Grundschulklassen im Raum München durch. Die Ergebnisse ihrer Strukturgleichungsmodelle zeigen einen direkten Zusammenhang zwischen drei Kategorien von Verhaltensweisen und dem Lernzuwachs der SchülerInnen in Mathematik. Bei diesen bedeutsamen Verhaltenskategorien handelt es sich um die Eindeutigkeit der Aufgabenstellung, die Nutzung der zu Verfügung stehenden Unterrichtszeit und unterstützendes Verhalten gegenüber den einzelnen SchülerInnen. Die Autoren konnten weiterhin zeigen, dass zwei dieser wünschenswerten Verhaltenskategorien unmittelbar vom durchschnittlichen Eingangsniveau der Klasse beeinflusst wurden und häufiger bei LehrerInnen, die Klassen mit schon eingangs guter Durchschnittsleistung unterrichteten, auftraten. In einer ähnlichen Studie über Sekundarschulen im flämischen Teil Belgiens kommen Opdenakker und Van Damme (2001) auf Basis ihrer Mehrebenenanalyse zu dem Schluss, dass es „einen bedeutsamen Zusammenhang zwischen der Zusammensetzung der Schülerschaft und Unterrichtsprozessen gibt“ (S. 422). Einige der sozialen Prozesse, die den Lernerfolg beeinflussen, wie etwa das Ausmaß der Kooperation zwischen LehrerInnen einer Schule, hängen mit dem durchschnittlichen Leistungsniveau einer Schule zusammen. Die Autoren berichten außerdem, dass gerade die besonders begabten SchülerInnen aus sozial schwachen Familien besonders anfällig für Auswirkungen der Zusammensetzung der Schülerschaft sind, und in etwa doppelt so stark darauf reagieren wie SchülerInnen mit vergleichbaren Fähigkeiten, die aber aus der oberen sozialen Schicht sind. Einige Arten der Schulprozesse, wie etwa eine störungsfreie Lernumgebung, hatten auf alle Schüler einen gleichermaßen positiven Einfluss. Andere scheinen jedoch einen differenziellen Einfluss auf leistungstärkere und -schwächere SchülerInnen auszuüben.

Zahlreiche Studien aus den USA stützen die These, dass das Unterrichtsverhalten von LehrerInnen in guten und weniger guten Klassen sich in einer Weise systematisch unterscheidet, die die schon vorhandenen Unterschiede in den Leistungen und Fähigkeiten der Schü-

lerInnen in diesen Lernumgebungen im Laufe der Zeit noch vergrößert (Oakes, 2005; Oakes, Gamoran and Page, 1992). So konnten Dreebar und Barr (1988) in ihrer einflussreichen Untersuchung zeigen, dass die durchschnittlichen Fähigkeiten der Klassen, in denen LehrerInnen SchülerInnen das Lesen beibringen, sich auf den Lernfortschritt der Schüle-

► **Bildungsunterschiede wachsen, wenn MigrantInnen weniger anspruchsvoller Stoff vermittelt wird**

rInnen etwa deshalb auswirken, weil Lehrkräfte unterschiedlich viel Zeit für die eigentliche Unterrichtung des Lehrstoffs anstatt für die Disziplinierung und Organi-

sation der Klasse verwenden können. Empirische Belege gibt es auch dafür, dass LehrerInnen in schwächeren Klassen weniger Hausaufgaben geben (Oakes, 2005). Dies könnte deshalb vorkommen, weil LehrerInnen in solchen Klassen die Erfahrung gemacht haben, dass deren SchülerInnen dazu neigen, ihre Hausaufgaben seltener zu machen als gute SchülerInnen. Für SchülerInnen, die die Hausaufgaben erledigen würden, wenn sie ihnen denn gestellt worden wären, stellt dies jedoch einen Nachteil für ihre schulische Entwicklung dar.

Die empirischen Befunde stützen theoretische Annahmen zu Einflussfaktoren auf schulische Leistungen, die davon ausgehen, dass dazu nicht nur die kognitiven Fähigkeiten der SchülerInnen gehören, sondern ebenso Faktoren der Lernumgebung, wie beispielsweise die Qualität des Unterrichts und die verfügbaren Lerngelegenheiten (Sørensen & Hallinan, 1986; Carroll, 1963; Newmann, Marks & Gamoran, 1996). In dem Maße also, in dem ein überproportionaler Anteil von MigrantenschülerInnen in weniger anregenden schulischen Kontexten lernt, bleiben diese besonders häufig hinter ihren Möglichkeiten zurück, was wiederum zur Vergrößerung bestehender Leistungsunterschiede beiträgt.

Es ist anzunehmen, dass etliche der geschilderten Unterschiede der Unterrichtsziele und des Lehrerverhaltens dazu führen, dass leistungsbasierte und leistungsheterogene Klassen in der Tat deutlich unterschiedliche Lernkontexte sind, und zwar unabhängig davon, ob in den leistungsgruppierten auch ein unterschiedlicher Lehrplan eingesetzt wird. Allerdings verstärken curriculare Differenzen das Ausmaß der Leistungsdisparitäten unter Umständen noch zusätzlich. Zum einen könnte es dadurch, dass sich die SchülerInnen (oder Eltern) selbst bewusster für die mehr oder weniger anspruchsvollen, curricular differenzierten Bildungsgänge entscheiden, dazu kommen, dass sich die Zusammensetzung der jeweiligen Schülerschaften noch deutlicher hinsichtlich des durchschnittlichen Leistungsniveaus unterscheidet. Zum anderen nehmen Lehrkräfte die Unterschiede zwischen diesen Bildungszweigen noch schärfer wahr, weil diese explizit und im öffentlichen Bewusstsein als Lernkontexte definiert werden, die einer mehr oder weniger leistungsstarken Schülerschaft mehr oder weniger anspruchsvollen Unterrichtsstoff vermitteln.

4.5.3 Einfluss der MitschülerInnen

Eine verbreitete Annahme besagt, dass unterschiedliche Werte, Normen und Umgangsweisen der MitschülerInnen (Peer-Kultur) der Individuen, wie sie jeweils in leistungsstarken und leistungsschwachen Schulklassen in Erscheinung treten, auch die schulischen Leistungen beeinflussen (Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston & Smith, 1979). Falls also bestimmte Kinder oder Jugendliche in leistungsschwächeren Klassen von MitschülerInnen

umgeben sind, die die Vorstellungen der Schule von Erfolg und angemessenen Verhaltensweisen ablehnen oder ignorieren, übernehmen sie eventuell diese Aspekte der vorherrschenden Peer-Kultur, was die vorhersagbaren negativen Konsequenzen für ihre künftigen Schulleistungen haben wird (Ogbu, 2003). Solche Effekte des Schulumilieus werden häufig als normative oder Bezugsgruppeneffekte bezeichnet (De Fraune, van Damme & Onghe-
na, 2002).

Eine frühe und immer noch zentrale Studie zum Einfluss der Bezugsgruppe auf leistungsorientiertes Verhalten von SchülerInnen stammt von Coleman (1961) und wurde an 10 High Schools in den USA durchgeführt. Es zeigte sich, dass in Schulen, in denen laut Angaben der SchülerInnen schulische Leistung eine große Rolle für die Beliebtheit und Popularität spielten, der IQ von Jungen mit den besten Schulnoten weit über dem Durchschnitt der Referenzstichprobe der Altersstufe lag (1.53 Standardabweichungen an der Schule, in der Leistung besonders bedeutsam für die soziale Anerkennung war). In Schulen hingegen, in denen die Leistung für die Beliebtheit unter den Schülerinnen keine besondere Rolle spielte, war der IQ der Schüler mit den besten Noten nicht so deutlich höher (.59 Standardabweichungen an der Schule, wo dies am wenigsten der Fall war). Ein ähnliches Muster der Befunde ergab sich in der Untersuchung auch für Mädchen. Neuere Längsschnittuntersuchungen über US-amerikanische High School-Schülerinnen geben deutliche Hinweise darauf, dass Freundschaften mit leistungsstarken oder -schwachen SchülerInnen deutlich mit den eigenen Schulnoten und der Bildungsaspiration der Einzelnen korrelieren (Epstein, 1983; Mounts & Steinberg, 1995; Steinberg, 1996).

Wenn jedoch der Einfluss der Bezugsgruppe der zentrale Vermittlungsfaktor für die Wirkung von Leistungsgruppierung auf die tatsächlich Leistung wäre, müsste sich für alle Formen der Leistungsgruppierung, gleichgültig ob mit und ohne curriculare Differenzierung, ein gleichartiger Effekt zeigen. Für die Gruppierung nach Leistung, die nicht mit einer systematischen Variation des unterrichteten Lehrstoffs einhergeht, zeigen sich jedoch keine starken oder konsistenten Effekte (s. oben). Dabei bleibt jedoch zu berücksichtigen, dass viele der experimentellen Studien von relativ kurzer Dauer sind und zudem Klassen innerhalb einer Schule vergleichen. Unter solchen Bedingungen sind Rückschlüsse auf den Einfluss der Peer-Kultur nur eingeschränkt möglich, da sich Normen über längere Zeit entwickeln und die SchülerInnen innerhalb einer Schule einander ähnlicher sind als SchülerInnen verschiedener Schulen. Auf einen geringen bzw. fehlenden Einfluss der normativen Kultur der Gleichaltrigen bei der Entstehung von Kompositionseffekten der durchschnittlichen kognitiven Fähigkeiten an einer Schule weist auch die Untersuchung von Baumert, Stanat und Watermann (2006) hin. Sie kommen auf Basis ihrer Analysen der deutschen PISA-Daten zu dem Schluss, dass Unterschiede der Peer-Kulturen, zumindest wie sie hier als die durchschnittliche Akzeptanz von Leistungsnormen und Zufriedenheit mit der Schule operationalisiert wurden, keine wesentliche Rolle für den individuellen Kompetenzerwerb spielen. Zusammengefasst lässt sich sagen, dass der soziale Einfluss der Mitschülerinnen ein möglicher Vermittler der leistungsbezogenen Kompositionseffekte sein kann und eventuell auch manchmal nicht unerheblich ist. Angesichts der Ergebnisse zum schwachen und wenig konsistenten Einfluss von Leistungsgruppierungen ohne curriculare Unterschie-

de kann die Peer-Kultur aber kaum als der Hauptgrund für die Existenz solcher Effekte der Zusammensetzung der Schülerschaft angesehen werden.

4.6 Der Einfluss des durchschnittlichen sozioökonomischen Status der Schülerschaft und des Anteils von MigrantenschülerInnen auf die Schulleistungen

In den bisherigen Abschnitten dieses Kapitels wurden Gruppierungsverfahren auf der Basis der Leistungen der SchülerInnen behandelt – einschließlich solcher Verfahren, die SchülerInnen in der Sekundarstufe auf unterschiedliche Bildungsgänge und Schultypen aufteilen, die sie auch auf unterschiedliche berufliche Tätigkeiten im Arbeitsmarkt vorbereiten sollen. Eine Homogenisierung der Lernkontexte hinsichtlich der Leistung ist in diesen Fällen gewünscht, auch wenn die vorliegenden Forschungsergebnisse die der Leistungsgruppierung zugrunde liegende Annahme widerlegen, dass homogene Lerngruppen den Lernprozess aller SchülerInnen befördern. Im nun folgenden Abschnitt wird es um die Auswirkungen anderer Eigenschaften der Schülerschaft einer Schule auf die individuellen Leistungen gehen: die des durchschnittlichen sozioökonomischen Status und des Anteils von SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Diese Faktoren scheinen aus drei Gründen bedeutsam für den Gegenstand dieser Forschungsbilanz. Erstens scheint es einen deutlichen Einfluss dieser Merkmale des Schulkontextes auf die Leistungen der SchülerInnen zu geben, zweitens ist eine Homogenisierung der Klassen hinsichtlich dieser Schülereigenschaften häufig mit der Gruppierung nach Leistungen verknüpft und drittens bestehen hier zumindest manchmal gewisse Handlungsspielräume, sodass politische Entscheidungen hier Einfluss nehmen können.

Im Gegensatz zur Leistungshomogenisierung ist die Entstehung homogener Lernmilieus hinsichtlich des sozioökonomischen Status, des Migrationshintergrundes oder der Zugehörigkeit zu ethnischen Minderheiten in der Regel nicht die Folge einer bewussten Entscheidung, die sich auf irgendeine pädagogische Leitidee berufen würde. Eine solche soziale Homogenisierung der Schülerschaft einer Schule hat mit allgemeinen sozialen Gegebenheiten zu tun, etwa damit, dass Familien mit einem ähnlichen sozialen, ökonomischen oder ethnischen Hintergrund häufig räumlich konzentriert wohnen und zugleich Schulen ihre SchülerInnen aus rechtlichen oder pragmatischen Gründen primär aus der unmittelbaren Nachbarschaft rekrutieren (Knapp & Woolverton, 1995). Die Konzentration von SchülerInnen mit ähnlichem soziokulturellem Hintergrund ist, wie weiter oben bereits ausgeführt, in der Regel eine direkte, aber meist nicht weiter beachtete und oft unintendierte Folge der Gruppierung nach Leistungen bzw. vorgesehenem Schulabschluss. In ihrer Untersuchung zu Kompositionseffekten in der unteren Sekundarstufe in Flandern stellten Opdenakker und van Damme (1995) auf der Ebene von Schulen Korrelationen zwischen dem Anteil von SchülerInnen mit Migrationshintergrund (flämische versus nicht-flämische Familiensprache) an einer Schule und einem standardisierten Maß mathematischer Intelligenz von .64 fest. Der Anteil der SchülerInnen mit Migrationshintergrund und der sozioökonomische Status (Bildungsniveau der Väter) korrelierten mit $r = .68$. Das durchschnittliche Bildungsniveau der Eltern als ein Aspekt des sozioökonomischen Status war mit .82 sogar

noch stärker mit der an den Schulen gemessenen durchschnittlichen mathematischen Intelligenz korreliert.

In vielen Ländern ergibt sich daraus, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund oder aus ethnischen Minderheiten häufig Schulen besuchen, in denen auch viele MitschülerInnen aus solchen Familien stammen. Orfield (2001) konnte solche ethnischen Konzentrationen von afro- oder lateinamerikanischen SchülerInnen in den USA empirisch nachweisen. Zugleich zeigt sich, dass an US-amerikanischen Schulen, die zum Großteil von SchülerInnen aus Familien, die einer ethnischen Minorität angehören oder zugewandert sind, besucht werden, auch eine Konzentration von Kindern aus sozial schwachen Familien zu beobachten ist (Massey & Denton, 1993; Orfield & Lee, 2005). Eine vergleichbare Segregation bezogen auf diese sozioökonomischen und soziokulturellen Merkmale wurde auch für deutsche Sekundarschulen festgestellt. Nicht nur weist eine substantielle Minderheit von Schulen hohe Konzentrationen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund bzw. nicht deutscher Staatsangehörigkeit auf, überproportional häufig handelt es sich hierbei zudem um Schulen der unteren Zweige, deren SchülerInnen zu großen Anteilen aus unteren sozialen Schichten kommen (Baumert, Trautwein & Artelt, 2003). 31,8% aller MigrantenInnen der ersten und zweiten Generation besuchen in der 9. Klasse die Hauptschule und nur 24,6% ein Gymnasium. Bei den Neunklässlern ohne Migrationshintergrund sind lediglich 16,6% in einer Hauptschule, während 33,2% das Gymnasium besuchen (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006). Zudem kommen nur 19,5% der HauptschülerInnen aus Familien mit einem höheren Bildungsniveau. In den Gymnasien kommen hingegen 62,6% der SchülerInnen aus Familien, in denen mindestens ein Elternteil die Hochschulreife erworben hat (Baumert, Trautwein & Artelt, 2003).

Auch zum Einfluss der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft in Schulen oder Schulklassen auf die Leistung der einzelnen SchülerInnen liegen eine Reihe von Forschungsarbeiten vor. In jüngster Zeit sind dazu mehrere Forschungsberichte entstanden: Rumberger und Palardy (2005), Stanat (2006) und, ein wenig früher, Wilkinson, Hattie, Parr, Townsend, Thrupp, Lauder and Robinson (1999). Rumberger und Palardy (2005, S. 2004) kommen in ihrem Überblick zu dem Ergebnis, dass „die soziale Zusammensetzung einer High School einen bedeutsamen Einfluss auf die schulischen Leistungen hat, wobei einige SchülerInnen stärker betroffen sind als andere“. Besonders nachteilig wirkt sich, so die AutorInnen, die soziokulturelle Zusammensetzung auf SchülerInnen aus unteren sozialen Schichten und/oder mit Migrationshintergrund aus. Stanat (2006) weist einschränkend auf methodologische Probleme der Forschung zu diesen Kompositionseffekten hin (vgl. auch Harker & Tymms, 2004; Thrupp, Lauder & Robinson, 2002; Wilkinson et al., 1999). Trotz dieser nicht zu vernachlässigenden Schwierigkeiten liefern die vorhandenen Arbeiten einige wichtige Erkenntnisse.

Die hohe Qualität, Aktualität und Sorgfalt der erwähnten Forschungsreviews macht eine erneute detaillierte Beschreibung und Diskussion der Einzelstudien überflüssig. Dennoch werden exemplarisch einige der Studien beschrieben und diskutiert, um aufzuzeigen, welche Art von empirischem Vorgehen in diesem Feld häufig gewählt wird und welche Schlussfolgerungen dies zulässt. Die erste groß angelegte Studie zur Untersuchung der Auswirkungen der sozialen Zusammensetzung von Schulen wurde 1966 von Coleman und

Kollegen in den USA durchgeführt. Die Studie, der ein umfangreicher Datensatz zu US-amerikanischen High Schools zugrunde lag, kam zu dem Ergebnis, dass die individuelle schulische Leistung von den Merkmalen der MitschülerInnen in der jeweiligen Schule, insbesondere vom durchschnittlichen sozioökonomischen Status, stärker als von allen anderen erhobenen Eigenschaften der Schulen beeinflusst wurde. Zudem zeigte sich bereits dort der Befund, dass SchülerInnen, die Minoritäten angehören, stärker vom schulischen Umfeld beeinflusst wurden.

Der Bericht von Coleman et al. (1966) war in mehrerer Hinsicht bahnbrechend. Dennoch wurde verschiedentlich auch berechtigte methodologische Kritik geäußert, beispielsweise das Fehlen einer angemessenen Berücksichtigung der Eingangsleistungen der SchülerInnen bemängelt (Mosteller & Moynihan, 1972). Eine spätere Re-Analyse der Daten stellte dann auch das zentrale Ergebnis, dass die sozioökonomische Zusammensetzung der Schüler-

► **Soziale Zusammensetzung der Schülerschaft beeinflusst individuelle Leistungen**

schaft einen starken Einfluss auf die schulische Leistung hatte, in Frage (Jencks & Mayer, 1990). Bestätigt wurde in der erneuten Analyse jedoch der Befund, dass der durchschnittliche sozioökonomische Status die Leistungen afroamerikanischer SchülerInnen deutlicher beeinflusste als die ihrer weißen MitschülerInnen. Trotz der unterschiedlichen Ergebnisse von Coleman und Kollegen einerseits und den AutorInnen der Re-Analyse andererseits wurde beide Male demonstriert, dass der sozioökonomische Status der MitschülerInnen den Lernerfolg der Jugendlichen aus ethnischen Minderheiten beeinflusste, wobei ein höherer Anteil von MitschülerInnen aus sozial besser gestellten Elternhäusern mit großen Lernzuwächsen assoziiert war. Zudem lässt sich hieraus schlussfolgern, dass die Vorteile heterogener Lernumgebungen, wenn sie denn von der Politik gefördert würden, für Minoritäten ausgeprägter als die eventuellen Nachteile solcher Kontexte für die übrigen SchülerInnen wären.

In einer neueren Arbeit untersuchten Portes und MacLeod (1996) die Auswirkungen der sozioökonomischen Zusammensetzung von Schulen auf die Leistungen von über 5000 MigrantenschülerInnen der ersten und zweiten Generation, die selbst oder deren Eltern aus Kuba, Vietnam, Haiti und Mexiko in die USA immigriert waren, und die zum Erhebungszeitpunkt achte und neunte Klassen besuchten. Unter Verwendung hierarchisch-linearer Modelle und der statistischen Kontrolle einer Reihe von individuellen Merkmalen wie etwa der Aufenthaltsdauer in den USA kommen Portes und MacLeod zu dem Ergebnis, dass die schulische Leistung dieser SchülerInnen sowohl vom eigenen sozioökonomischen Status ihrer Familie als auch vom durchschnittlichen sozioökonomischen Status an ihrer Schule nachhaltig beeinflusst wird. Darüber hinaus spielte die ethnische Herkunft eine bedeutsame Rolle. Es zeigte sich, dass Kinder aus Familien, die aus Haiti oder Mexiko eingewandert waren, grundsätzlich schlechtere Schulleistungen zeigten als Kinder mit kubanischen oder vietnamesischen Wurzeln.

Auch in Analysen mit dem internationalen PISA-Datensatz zeigt sich mit Ausnahme von vier Ländern in allen Teilnehmerstaaten ein Zusammenhang des mittleren sozioökonomischen Status auf Schulebene mit der individuellen Leseleistung (OECD, 2005). Aus dieser Veröffentlichung der OECD geht hervor, dass 18% der Leistungsvariation zwischen Schulen durch den schulischen Kontext erklärt wird. Dabei spielen regionale Gegebenheiten

(dörfliche vs. städtische Gegend) und Schultyp (staatliche Schulen, Privatschulen mit und ohne öffentliche Finanzierung) eine untergeordnete Rolle, während der durchschnittliche sozioökonomische Status der Schülerschaft durchgehend einen großen Einfluss ausübt.

Auch bezüglich des Mathematikunterrichts liefern die PISA-Daten Belege für einen Einfluss der sozioökonomischen Zusammensetzung der Schülerschaft auf die Leistung der SchülerInnen, der auch bei statistischer Kontrolle des individuellen sozioökonomischen Status bestehen bleibt (OECD, 2004). Dieser Kompositionseffekt tritt in einer Reihe von Untersuchungen auf und ist häufig ebenso groß wie der Einfluss des individuellen sozioökonomischen Status, nicht selten sogar größer (Caldas & Bankston, 1997; OECD, 2004). Auch Rumberger und Palardy (2005) kommen in ihren hierarchisch-linearen Modellen, in die Daten von etwa 1000 US-amerikanischen High Schools eingingen, wobei die Eingangsvoraussetzungen und Einstellungen der individuellen SchülerInnen statistisch kontrolliert wurden, zu dem Ergebnis, dass „der durchschnittliche sozioökonomische Status einen Effekt hat, der in der Größenordnung des Einflusses der sozialen Schichtzugehörigkeit der Einzelnen oder auch darüber liegt“ (S. 2014).

Die meisten Studien zum Zusammenhang zwischen dem durchschnittlichen sozioökonomischen Status der SchülerInnen und der individuellen Leistung wurden mit SchülerInnen in der Sekundarstufe durchgeführt. Empirische Evidenz für einen solchen Zusammenhang in der Grundschule liegt aber zumindest ebenfalls vor, unter anderem in Studien in den USA und Großbritannien (Robertson & Symons, 1996). Für die USA zeigt sich beispielsweise, dass Viertklässler aus Familien mit geringem bis mittlerem Einkommen in Grundschulen mit einem hohen Anteil von Kindern aus einkommensschwachen Familien deutlich schlechtere Leistungen in Mathematik erzielten als Kinder in Grundschulen mit einem geringen Anteil von SchülerInnen aus ärmeren Familien, und zwar bei statistischer Kontrolle der individuellen finanziellen Lebenssituation (U. S. Department of Education, 2002, Indicator 11). Rumberger und Palardy (2005) zeigen konkret, dass Viertklässler aus einkommensschwachen Familien in Schulen, in denen der Anteil von SchülerInnen aus gering verdienenden Familien unter 50% liegt, deutlich bessere Leistungen zeigen als vergleichbare SchülerInnen in Schulen, wo der Anteil von Kindern aus armen Familien bei über 75% lag.

Nicht in allen Studien treten solche Kompositionseffekte auf Schulebene auf (Gamoran, 1987). In anderen Studien wiederum verschwinden die Effekte, wenn bestimmte andere Faktoren, z.B. Schulprogramme und pädagogische Praktiken, statistisch kontrolliert werden (Rumberger & Palardy, 2005). Die differenzielle Auswirkung auf SchülerInnen mit unterschiedlichem soziokulturellem Hintergrund wird nicht in allen Studien untersucht, aber auch wenn sie analysiert wird, treten die Effekte nicht immer in der oben geschilderten Weise auf. Eine sehr umfangreiche Untersuchung aus Schottland fand beispielsweise den bekannten Einfluss der sozioökonomischen Zusammensetzung, konnte aber auch belegen, dass alle SchülerInnen im selben Maße davon profitieren, wenn ein substantieller Anteil von SchülerInnen aus Familien mit einem höheren sozioökonomischen Status kommt (Willms, 1986). Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Kompositionseffekte in einer ganzen Reihe von Studien und in verschiedenen Ländern gut belegt sind. Insbesondere methodologische Probleme, die durch die Erhebung von Daten auf verschiedenen Ebenen

der Aggregation entstehen, werden in neueren Untersuchungen durch den Einsatz hierarchisch-linearer Modelle, wie sie für die Analyse von Mehrebenenmodellen und geschachtelte Datensätze entwickelt wurden und für die Bestimmung des Einflusses der Zusammensetzung der Schülerschaft auf die Individuen eingesetzt werden kann (Raudenbush & Bryk, 2002). Dennoch betonen Baumert, Stanat und Watermann (2006), dass die Kompositionseffekte in gegliederten Schulsystemen wie dem deutschen deutlich anders geartet sein könnten. Sie beurteilen die Befundlage als nicht eindeutig und argumentieren, dass an deutschen Sekundarschulen das mittlere Fähigkeitsniveau der SchülerInnen einer Schule ebenso wie der Schultyp eine größere Rolle spielen als der durchschnittliche sozioökonomische Status der Schülerschaft.

Baumert, Stanat und Watermann (2006) betonen auch, dass leider bislang kaum Studien vorliegen, die die spezifische deutsche Situation und den Einfluss verschiedener Kompositionsvariablen wie des sozioökonomischen Status, der kognitiven Grundfähigkeiten, des Migrationshintergrunds oder der ethnischen Zugehörigkeit auf die individuelle schulische Leistung jeweils auf Schul- oder Klassenebene untersuchen. In einer Analyse der deutschen Daten aus PISA 2000 untersucht Schümer (2004) die Auswirkungen des Anteils von SchülerInnen aus bildungsfernen Familien auf die Leseleistung von 15-jährigen SchülerInnen. Die Analyse kontrolliert eine Reihe von weiteren Merkmalsvariablen wie den sozioökonomischen Status, die dominante Sprache innerhalb der Familie und die individuellen kognitiven Grundfähigkeiten. Die Ergebnisse zeigen einen deutlichen Einfluss des durchschnittlichen sozioökonomischen Status der Schülerschaft und der durchschnittlichen kognitiven Fähigkeiten auf die individuellen Lesekompetenzen. Generell lässt sich sagen, dass in dem auf westdeutsche Schulen beschränkten Sample der Besuch einer Schule mit einem hohen Anteil an SchülerInnen aus sozial schwachen Familien die Leistungen der SchülerInnen reduzierte. Dabei stellte sich auch heraus, dass SchülerInnen auf Gymnasien und in kooperativen Gesamtschulen (Schulen mit mehreren Bildungsgängen) für derartige Kompositionseffekte weniger anfällig sind als SchülerInnen in Haupt- und Realschulen sowie in integrierten Gesamtschulen.

In ihrer neuesten, sehr komplexen Analyse der deutschen PISA 2000-Daten kommen Baumert, Stanat und Watermann (2006) zu dem Ergebnis, dass der einflussreichste Kompositionseffekt neben dem Einfluss des Schultyps die mittleren kognitiven Fähigkeiten der SchülerInnen sind. Diese beiden Faktoren erklären einen Großteil der Varianz der Leistungen zwischen verschiedenen Schulen. Dieses Ergebnis stimmt mit Forschungsarbeiten in den USA überein, die die Bedeutung des durchschnittlichen Leistungsniveaus in einer Klasse für den individuellen Lernerfolg unterstreichen (Hoxby, 2000). Über diese beiden Faktoren hinaus gibt es Baumert, Stanat und Watermann (2006, S. 80) zufolge nur „einen kleinen spezifischen Einfluss“ der sozialen Zusammensetzung der Schule. Insbesondere in Hauptschulen wird die individuelle Leistung von ‚kritischen‘ Merkmalen der Schülerschaft, beispielsweise dem Anteil der SchülerInnen aus Familien mit sehr geringer Bildung beeinflusst.

Die Belege dafür, dass die Zusammensetzung hinsichtlich des sozioökonomischen Status individuelle schulische Leistungen beeinflusst sind relativ eindeutig. Weniger klar ist die Auswirkung des Anteils von SchülerInnen aus Minderheiten über andere Kompositions-

faktoren (soziale Herkunft und Leistungsniveau) hinaus, auch wenn es einige Hinweise auf einen eigenständigen Einfluss auf bestimmte Gruppen von SchülerInnen gibt (Bankson & Caldas, 1996; Caldas & Bankson, 1997, 1998; Harris, im Druck; Mickelson, 2001, 2006; Ogbu, 2003; Solomon, 1992). Borman und Kollegen (Borman, Eitle, Michael, Eitle, Lee, Johnson, Cobb-Roberts, Dorn & Shircliff, 2004) stellten in einer großen Erhebung in Florida fest, dass SchülerInnen in Schulen mit einem hohen Anteil afroamerikanischer SchülerInnen schlechtere Leistungen in einem in diesem Bundesstaat üblichen standardisierten Leistungstest erzielten als SchülerInnen in gemischten oder überwiegend weißen Schulen. Andere Einflussvariablen, wie das Budget der Schulen, Unterrichtsqualität, Klassengröße, Anteil der SchülerInnen aus armen Familien und Mobilität der SchülerInnen, wurden statistisch kontrolliert (nicht jedoch die leistungsbezogenen Eingangsvoraussetzungen). In einer weiteren großen Panelstudie in Texas kommen Hanushek, Kain und Rivkin (2004) zu dem Schluss, dass ein höherer Anteil von AfroamerikanerInnen an einer Schule mit einem verringerten Lernzuwachs der dort lernenden afroamerikanischen SchülerInnen korreliert, und zwar insbesondere bei den leistungsstärkeren unter ihnen. Dabei wurden in den Analysen eine Reihe von Einflussfaktoren einschließlich des anfänglichen Leistungsniveaus statistisch kontrolliert. Zu betonen ist hier, dass sich der Anteil afroamerikanischer SchülerInnen bei weißen SchülerInnen und solchen lateinamerikanischer Herkunft wesentlich geringer und nicht so eindeutig auf die Leistungsentwicklung auswirkte. Würde man die Zusammensetzung der Schülerschaften in allen Schulen einander angleichen, also das bestehende Ausmaß der ethnischen Segregation verringern, würden folglich die Vorteile, die sich daraus für die AfroamerikanerInnen ergeben würden, die sich eventuell einstellenden Nachteile für die anderen SchülerInnen bei Weitem aufwiegen.

Merkens (2005) kommt für Deutschland zu vergleichbaren Ergebnissen und zeigt differenzielle Effekte des Anteils von Migrantenkinder. In einer Längsschnittstudie mit 1200 SchülerInnen an 26 Berliner Grundschulen wurden zu mehreren Zeitpunkten deren Leseverständnis und mathematische Kompetenzen getestet. Ein höherer Anteil von SchülerInnen mit Migrationshintergrund übte einen negativen Einfluss auf die Leseleistung der SchülerInnen am Ende des dritten Schuljahrs aus. Dieser Effekt war besonders ausgeprägt, wenn der Anteil von SchülerInnen mit Migrationshintergrund 30% überstieg und blieb auch bei Kontrolle anderer Einflussvariablen (Sprachfähigkeiten in der ersten Klasse, kognitive Grundfähigkeiten oder sozialer Status) bestehen. Überraschenderweise trat dieser Effekt in statistisch bedeutsamer Höhe nur für SchülerInnen mit türkischem Hintergrund auf, nicht aber für Kinder aus Familien mit einem anderen Herkunftsland oder für SchülerInnen aus Familien ohne Migrationsgeschichte. Merkens (2005) interpretiert dieses Ergebnis so, dass in Schulen mit einem hohen Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund unter diesen die türkeistämmigen Kinder die größte Gruppen bilden, so dass sie die Möglichkeit haben, in der Schule untereinander türkisch zu sprechen. Damit verringern sich jedoch im schulischen Umfeld die informellen Gelegenheiten, Deutsch zu lernen. Kinder mit anderen nicht-deutschen Erstsprachen müssen dagegen für diese alltägliche Kommunikation eher auf die lingua franca, das Deutsche, zurückgreifen und entwickeln dabei ihre Deutschkenntnisse weiter.

Auch in der Schweizer PISA-Stichprobe finden Vellacott et al. (2003) einen Einfluss des Anteils von SchülerInnen mit Migrationshintergrund auf die Leseleistung, und zwar über den Einfluss des mittleren sozioökonomischen Status hinaus. Konkret erreichten Jugendliche an Schulen mit einem Anteil von SchülerInnen mit Migrationshintergrund von mindestens 20% signifikant schlechtere Leistungen im Lesetest als SchülerInnen an Schulen, in denen der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund höchstens 5% betrug. Allerdings wurden die schulischen Leistungen zu früheren Zeitpunkten bzw. die kognitiven Grundfähigkeiten in den Analysen nicht berücksichtigt – weder auf der Ebene der einzelnen SchülerInnen noch als Kompositionseffekt auf der Ebene der Schulen.

Auch Stanat (2006) weist in ihrer Analyse der deutschen PISA 2000-Stichprobe für westdeutsche Hauptschulen einen Einfluss des Anteils der SchülerInnen mit Migrationshintergrund (d.h. hier mit nicht-deutscher Familiensprache) nach, und zwar unter Berücksichtigung des Einflusses verschiedener individueller Variablen (sozioökonomischer Status, kognitive Fähigkeiten, Bildungsniveau der Eltern). Ein Anstieg des Anteils von SchülerInnen mit Migrationshintergrund hatte eine Verringerung der Leseleistungen aller SchülerInnen zur Folge. Wenn aber die durchschnittlichen kognitiven Fähigkeiten auf Schulebene kontrolliert wurden, waren die Effekte des durchschnittlichen sozioökonomischen Status und des Anteils von SchülerInnen mit Migrationshintergrund nicht mehr statistisch bedeutsam. Stanat folgert daraus – ähnlich wie Baumert, Stanat und Watermann (2006) –, dass der entscheidende Einfluss auf die individuelle Leistung vom mittleren Fähigkeitsniveau der SchülerInnen einer (Haupt-)Schule ausgeübt wird. Dabei muss berücksichtigt werden, dass alle drei Faktoren (Anteil der SchülerInnen aus Familien mit geringem Einkommen, Anteil der SchülerInnen mit Migrationshintergrund und der Anteil leistungsschwacher SchülerInnen) hoch miteinander korrelieren bzw. konfundiert sind. Des Weiteren unterschätzen Analysen, die die kognitive Fähigkeit statistisch kontrollieren, unter Umständen den Einfluss des Migrationshintergrundes, der über Phänomene wie Stereotype Threat und Erwartungseffekte auf die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten einwirkt.

Karsten et al. (2006) fassen einige niederländische Studien zum Zusammenhang zwischen dem Anteil der SchülerInnen mit Migrationshintergrund und dem mit standardisierten Tests gemessenen individuellen Kompetenzerwerb zusammen. Die Ergebnismuster variieren für verschiedene Fächer und für SchülerInnen unterschiedlicher ethnischer Herkunft. Im Gegensatz zu Westerbeeks (1999) Untersuchung in den Niederlanden und zu den Ergebnissen der deutschen Studien ergibt sich in einigen Fällen sogar ein positiver Effekt durch die Zunahme des Anteils von Kindern mit Migrationshintergrund. Eine mögliche Erklärung für diese abweichenden Resultate könnten die „größere Erfahrung niederländischer LehrerInnen mit der Unterrichtung ethnischer Minderheiten [...] und spezielle Programme zum Spracherwerb“ (Karsten et al., 2006, S. 240) sein.

Während die meisten Studien zum Einfluss der ethnischen Zusammensetzung der Schulklassen auf den individuellen Bildungserfolg verschiedene Maße der Schulleistung als abhängige Variable erheben, liegt mit der Arbeit von Kristen (2002) auch eine Untersuchung zum Einfluss auf die Übergangsempfehlungen der Schulen am Ende der Grundschule vor. Für Grundschulen in Baden-Württemberg kann sie zeigen, dass bei Zunahme des Ausländeranteils um 1% die Chancen, eine Empfehlung für den Besuch einer höheren Schule

(Realschule oder Gymnasium) zu bekommen, um 2% kleiner werden. Dieser Zusammenhang zeigt sich selbst dann, wenn die Noten der verglichenen SchülerInnen in Deutsch und Mathematik identisch sind (andere Maße für die schulischen Leistungen waren nicht verfügbar). Diese Ergebnisse können so verstanden werden, dass LehrerInnen bei der Empfehlung für weiterführende Schulen eventuell zu einem gewissen Grad auf die soziale Komposition der Schule reagieren.

Die hier berichteten bislang vorliegenden Forschungen belegen keineswegs eindeutig einen eigenständigen Einfluss des Anteils von SchülerInnen mit Migrationshintergrund – über die Effekte des durchschnittlichen sozioökonomischen Status und der kognitiven Fähigkeiten auf Schulebene hinaus. Auch sind die genauen Prozesse, die einem solchen Effekt zugrunde liegen könnten, nicht geklärt, auch wenn es erste Arbeiten hierzu gibt (Mickelson, 2001, 2006). Weiterhin zeigen einige der Studien, die überhaupt einen Effekt der ethnischen Zusammensetzung nachweisen, unterschiedliche und unterschiedlich starke Auswirkungen für verschiedene Gruppen von SchülerInnen, sei es bezogen auf das Leistungsniveau, sei es bezüglich der Zugehörigkeiten zu bestimmten ethnischen Gruppen. Doch selbst wenn es keinen eigenständigen Einfluss gäbe, ist davon auszugehen, dass die Konzentration von SchülerInnen mit Migrationshintergrund aufgrund der engen empirischen Verflechtung mit dem niedrigen sozioökonomischen Status und schwächeren schulischen Leistungen mit größeren Leistungsdifferenzen einhergeht. Der negative Einfluss eines hohen Anteils von SchülerInnen aus einkommensschwachen Familien und von SchülerInnen mit geringeren Eingangsfähigkeiten (eine Zusammensetzung von Schulklassen, wie sie sich in Deutschland überwiegend in den Hauptschulen findet) ist hingegen sehr gut belegt.

4.7 Wie beeinflusst die soziale und ethnische Zusammensetzung der Schülerschaft die Leistungen?

Insgesamt zeigt die vorliegende Forschung – wenn auch einige methodologische Fragen ungelöst bleiben –, dass die Zusammensetzung der Schülerschaft einer Schule oder Klasse einen Einfluss auf die Leistungen der einzelnen SchülerInnen ausübt. Einige Studien verweisen darauf, dass diese Effekte von substantiellem Ausmaß sind und vielleicht sogar bedeutsamer sein könnten als der Einfluss des individuellen sozioökonomischen Hintergrundes der SchülerInnen auf ihre Leistung. Wie genau dieser Einfluss zustand kommt, ist weniger klar. Dies liegt auch daran, dass viele Studien, die den Einfluss von Aspekten der Schülerzusammensetzung auf die Leistung untersuchen, die vielfältigen Variablen, die diese Effekte vermitteln könnten, nicht gemessen haben. Darüber hinaus haben, wie vorn gezeigt, etliche Studien, die scheinbar für den Lernprozess relevante Unterschiede zwischen Schulen mit unterschiedlich zusammengesetzten Schülerschaften dokumentieren, deren tatsächliche Verknüpfung mit den Leistungen nicht untersucht.

Es ist anzunehmen, dass einige der Prozesse, die dem oben erläuterten Zusammenhang zwischen der fähigkeitsbezogenen Zusammensetzung von Schulen und Klassen und den individuellen Leistungen zugrunde liegen, auch den Zusammenhang zwischen der sozialen und ethnischen Zusammensetzung und der individuellen Leistung vermitteln. Baumert,

Stanat und Watermann (2006) unterscheiden, aufbauend auf Dreeben und Barr (1988; Barr und Dreeben, 1983), vier Mechanismen, die solchen Zusammenhängen zugrunde liegen können. Diese Mechanismen sind erstens organisatorische, curriculare und didaktische Arrangements, zweitens der Einfluss der Bezugsgruppe der SchülerInnen (peer group), drittens Prozesse des sozialen Vergleichs mit den MitschülerInnen und schließlich die Unterstützung durch das Elternhaus. Die AutorInnen argumentieren weiter, dass diese Mechanismen unterschiedlich bedeutsam für verschiedene Kompositionseffekte sein könnten, aber auch eine substantielle Überlappung der Mechanismen bei der Vermittlung der verschiedenen Aspekte der Zusammensetzung zu erwarten ist. Sie entwickeln ein Modell, in dem elterliche Unterstützung und der Einfluss der Bezugsgruppe die wichtigsten Mechanismen des Einflusses der sozioökonomischen Zusammensetzung der Schülerschaft einer Schule sind, während der Einfluss des Anteils von SchülerInnen mit Migrationshintergrund von diesen beiden Faktoren sowie den Lehrinhalten und dem Lehrerverhalten einschließlich der Lehrererwartungen vermittelt wird. Das ganze Modell und die bestätigenden empirischen Befunde zu diskutieren, würde hier den Rahmen sprengen. Im Folgenden werden jedoch einige Studien berichtet, die diese Vermittlungsmechanismen zum Gegenstand haben.

4.7.1 Einfluss der MitschülerInnen

Es ist denkbar, dass der Einfluss des durchschnittlichen sozioökonomischen Status der Schülerschaft einer Schule vermittelt über die Peer-Kultur, also die Verhaltensweisen und Normen der Schülerschaft, die Leistungen der einzelnen SchülerInnen beeinflusst (Rumberger, 2003; Thrupp, 1999). Kahlenberg (2001) listet Belege dafür auf, dass die sozioökonomische Zusammensetzung die Leistung der SchülerInnen über ihre Bezugsgruppen beeinflusst, und zwar indem das Sozialverhalten durch die sozioökonomische Lage geprägt wird und das Verhalten der MitschülerInnen sich wiederum auf die individuelle Leistungsorientierung und -motivation sowie auf das Lernverhalten in und außerhalb der Schule auswirkt. Besonders bedeutsam ist in diesem Zusammenhang die Studie von Thrupp (1999), da in dieser Arbeit die Entwicklung von zunächst vergleichbaren SchülerInnen (mittels eines Matching-Verfahrens, das u.a. Fähigkeiten und Einstellungen zur Schule und zum Lernen berücksichtigte) in vier neuseeländischen Schulen mit unterschiedlicher soziokultureller Zusammensetzung verfolgt wurde. Thrupp konnte zeigen, dass der soziokulturelle Hintergrund der Mitglieder der Bezugsgruppen, in denen sich die SchülerInnen bewegten, tatsächlich von der soziokulturellen Zusammensetzung ihrer Schule beeinflusst wurde, und argumentierte, dass dies Vergleichsprozesse innerhalb dieser Referenzgruppen in Gang setzte, die das schulische Lernen beeinflussten. Thrupp argumentiert weiter, dass der Zusammenhang zwischen der soziokulturellen Zusammensetzung der Schülerschaft einer Schule und den Leistungen der einzelnen SchülerInnen Ergebnis der kumulativen Wirkung etlicher kleiner Effekte ist, zu denen der Einfluss der Bezugsgruppe, aber auch direkte und indirekte Wirkungen des Lehrerverhaltens und der Schulorganisation gehören. In den USA wird zudem eine Hypothese viel diskutiert, die besagt, dass in Schulen mit einem hohen Anteil von SchülerInnen, die unteren sozialen Schichten und Einwanderer- oder Minderheitengruppen angehören, gelegentlich eine Kultur entstehen kann, die sich

nachteilig auf die Leistungen auswirkt, da SchülerInnen vom Lernen abgelenkt werden oder sogar eine aktive Opposition gegenüber den LehrerInnen und der Schule entsteht (Ogbu, 2003). Es wäre jedoch verkürzt, aufgrund dieser Debatte anzunehmen, dass die „Kultur“ von SchülerInnen mit Migrationshintergrund generell oder auch nur typischerweise leistungsfeindlich ist. Für Deutschland und andere OECD-Länder liegen im Gegenteil Daten vor, die zeigen, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund häufig hohe Bildungsaspirationen haben (OECD, 2006).

4.7.2 Lehrerverhalten, Lehrpläne und Qualifikation der LehrerInnen

Weitere Mechanismen, die für den Einfluss der sozialen und ethnischen Zusammensetzung der Schülerschaft einer Schule auf die Leistungen verantwortlich sein könnten, sind das Verhalten der LehrerInnen und die Lehrpläne. In einer umfangreichen Studie des Leistungszuwachses in US-amerikanischen High Schools kommen zum Beispiel Rumberger und Palardy (2005) zu dem Schluss, dass „die sozioökonomische Zusammensetzung der Schülerschaft einer Schule deshalb eine gewichtige Rolle spielt, weil sie auf eine Reihe von Prozessen in der Schule wirkt, die wiederum den Lernprozess der SchülerInnen beeinflussen“ (S. 2015). Sie identifizieren vier Faktoren, die den Lernerfolg deutlich beeinflussen: die Erwartungen der LehrerInnen (gemessen anhand von Aussagen wie „Der Erfolg/Misserfolg des Schülers hängt von Faktoren ab, die ich nicht beeinflussen kann.“), die Kurse, die die SchülerInnen belegen, der wöchentliche Zeitaufwand für Hausaufgaben und das Sicherheitsgefühl der SchülerInnen in der Schule. Alle diese Faktoren spiegeln potentiell sowohl den Einfluss der Peer-Kultur als auch den der Einstellungen und des Verhaltens der LehrerInnen im Umgang mit SchülerInnen unterschiedlicher Hintergründe wider.

Auch Analysen der PISA-2000-Daten stützen die Annahme, dass der durchschnittliche sozioökonomische Status vermittelt über seinen Einfluss auf LehrerInnen und Schulen wirkt. Diese Analysen zeigten neben dem eigenständigen Effekt des sozioökonomischen Status auf die individuellen Leistungen einen Interaktionseffekt mit Charakteristika der Schule (OECD, 2004; 2005). Dementsprechend sind „Schulen, die von privilegierten SchülerInnen besucht werden, selbst in vieler Hinsicht privilegiert“ (OECD, 2004, S. 266). Weitere Belege finden sich in einer weit gefassten Untersuchung aus den USA, die nachweist, dass die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft Entscheidungen über den Lehrplan beeinflusst, da nachweislich ein Zusammenhang zwischen der sozioökonomischen Zusammensetzung der Schülerschaft von Schulen und dem Niveau des Lehrplans besteht (Monk & Haller, 1993). Derartige Unterschiede tragen sicherlich zur Vergrößerung der Bildungsdifferenzen bei.

Ein weiterer Faktor, der dem Zusammenhang zwischen der sozialen und ethnischen Zusammensetzung einer Schule und den individuellen Leistungen zugrunde liegen könnte, sind systematische Unterschiede in der Qualifikation der LehrerInnen an den jeweiligen Schulen. Für die USA liegen Daten vor, die zeigen, dass SchülerInnen, die Minoritäten angehören, eher große innerstädtische Schulen mit weniger qualifizierten LehrerInnen besuchen (Darling-Hammond, 1995; U.S. Department of Education, 1997). In dem Maß, in dem LehrerInnen es bevorzugen, in durchschnittlichen und nicht in vorwiegend von Min-

derheitenangehörigen besuchten Schulen zu unterrichten (eine Präferenz, die viele LehrerInnen haben, vgl. Wells & Crain, 1997), und vorausgesetzt, sie können darüber mitentscheiden, wo sie unterrichten, tragen Qualifikationsunterschiede der Lehrkräfte aller Wahrscheinlichkeit nach zu den Bildungsdifferenzen bei, da SchülerInnen aus unteren sozialen Schichten und Migrantenfamilien häufig von geringer qualifizierten LehrerInnen unterrichtet werden.

4.8 Was kann getan werden? Die durch Leistungsgruppierung und Kompositionseffekte verstärkten Bildungsdifferenzen verringern

Wenn die Leistungsgruppierung mit Lehrplandifferenzierung zur Aufrechterhaltung der Bildungsdifferenzen zwischen SchülerInnen mit bzw. ohne Migrationshintergrund beiträgt – und die Forschungsergebnisse sprechen dafür –, dann ist eine nahe liegende Lösung die Abschaffung oder Modifizierung dieser Praxis. Obwohl diese Lösung auf der Hand liegt, ist ihre Umsetzung häufig schwer realisierbar (Oakes, Wells & Associates, 1997; Welner & Burris, 2006). In vielen Ländern, so auch in Deutschland, ist die Leistungsgruppierung mit curricularer Differenzierung integraler Bestandteil des Schulsystems. Hinzu kommt, dass mit großem Widerstand seitens der Eltern von leistungsstarken SchülerInnen zu rechnen ist, die trotz anders lautender Forschungsergebnisse von solchen Veränderungen negative Auswirkungen auf die Leistungen ihrer Kinder befürchten (Oakes, Wells, Jones & Datnow, 1997). Zudem ist nicht zu erwarten, dass die Schaffung heterogener Lernkontexte für alle SchülerInnen auf einen Streich alle systematischen Leistungsunterschiede zwischen SchülerInnen verschiedener Gruppen verschwinden lassen würde. Dies macht es nicht leichter, Akzeptanz für solche Reformen zu erreichen. Und schließlich kann eine so tief greifende Veränderung des Bildungssystems unerwünschte Nebeneffekte haben. In Japan führte die Aufhebung der Mehrgliedrigkeit in öffentlichen Schulen dazu, dass viele Eltern aus höheren sozialen Schichten ihre Kinder in Privatschulen anmeldeten (Kariya & Rosenbaum, 1999).

Dennoch gibt es Belege dafür, dass eine Aufhebung der Leistungsgruppierung, so sie denn umsichtig realisiert wird, zu beeindruckenden Ergebnissen insbesondere für die ursprünglich schwächeren SchülerInnen führen kann. Burris, Heubert und Levin (2006) dokumentieren in einer quasi-experimentellen Längsschnittstudie die Auswirkungen der Aufhebung von Leistungsgruppierung an einer New Yorker Mittelschule. Hier wurde eine Leistungsgruppierung im Mathematikunterricht durch eine neue Praxis ersetzt, in der alle SchülerInnen in Klassen nach einem identischen Lehrplan unterrichtet wurden und zwar dem Lehrplan, der zuvor in den fortgeschrittenen Kursen eingesetzt worden war. (Die SchülerInnen wechselten dann auch zu einer High School, die leistungsdifferenzierte Lehrpläne weitgehend aufhob, während sie sie besuchten.) Die Studie beurteilte die Auswirkungen der Aufhebung der Leistungsdifferenzierung, indem die Mathematikleistungen von drei Kohorten von SchülerInnen unmittelbar vor der Reform mit denen der ersten drei Kohorten nach der Reform verglichen wurden, wobei eine Reihe möglicher Einflussvariablen hinsichtlich der Leistungen in Mathematik erfasst wurden (z.B. frühere Leistungen, Geschlecht oder Ethnizität).

Die Ergebnisse zeigen, dass alle SchülerInnen, die ohne Leistungsgruppierung in Mathematik unterrichtet wurden, mit größerer Wahrscheinlichkeit auf der anschließenden High School fortgeschrittene Kurse in Mathematik belegten. Eine Leistungsdifferenz zwischen SchülerInnen aus weißen bzw. Familien asiatischer Herkunft und den leistungsschwächeren SchülerInnen aus afroamerikanischen und lateinamerikanischen Familien blieb jedoch bestehen. Allerdings verringerte sich der Abstand zwischen den SchülerInnen unterschiedlicher Herkunft deutlich, indem sich alle Gruppen verbesserten und zusätzlich die afroamerikanischen und SchülerInnen lateinamerikanischer Herkunft besonders ausgeprägte Lernfortschritte erzielten.

► Studie in New York zeigt, dass die Auflösung von Leistungsgruppierungen zu besseren Leistungen von leistungsschwächeren SchülerInnen führen kann

Diese Verbesserungen waren beachtlich. Der Prozentsatz derjenigen SchülerInnen aus Minderheitengruppen, die in der High School erfolgreich einen fortgeschrittenen Mathematikurs absolvierten und einen Test bestanden, der eine der Voraussetzungen für ein hochwertiges staatliches Diplom ist, stieg von 46% auf 67%. Eine weitere Studie, die in derselben Schule durchgeführt wurde, zeigt, dass die Chancen, in der späteren Schullaufbahn ein hochwertiges staatliches Diplom zu erlangen, für die SchülerInnen der zusammengeführten Kurse sechs Mal höher waren als für (im Hinblick auf Befähigung und demographischer Merkmale vergleichbare) SchülerInnen im alten System (Burris, Welner, Wiley & Murphy, 2006). Für den Erfolg dieses Experiments war es sicher nicht unwichtig, dass die Reform des Mathematikunterrichts von einer Reihe flankierender Maßnahmen begleitet wurde, die sicherstellen sollten, dass die ursprünglich leistungsschwächeren SchülerInnen die notwendige Unterstützung erhielten, um in den neuen Kursen mithalten zu können. Die Erfahrungen dieses New Yorker Experiments, zusammen mit dem Befund von Baumert, Stanat und Watermann (2006), dass in Deutschland der Schultyp eine bedeutende Rolle für die Leistungen spielt, während die soziale Zusammensetzung von geringerer Bedeutung ist, unterstreichen, wie wichtig es wäre, die Aufhebung der Leistungsgruppierung als einen Schritt zur Aufhebung der Leistungsdifferenz zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund zu erwägen.

Im Kontext der Aufhebung von Leistungsgruppierung werden häufig Bedenken geäußert, dass die gemeinsame Unterrichtung von schwächeren und leistungsstarken SchülerInnen den guten SchülerInnen zum Nachteil gereichen könnte (Oakes, Wells, Jones & Datnow, 1997). Die gerade angeführten und weitere Studien zeigen allerdings, dass dies nicht der Fall sein muss. In einer experimentellen Untersuchung platzierten Mason, Schroeter, Combs und Washington (1992) SchülerInnen mit durchschnittlichen Mathematikleistungen in fortgeschrittenen Mathematikkursen, in die sie aufgrund ihrer Leistungen sonst nicht eingestuft worden wären. Die leistungsstarken SchülerInnen zeigten ähnliche oder bessere Leistungen als leistungsstarke SchülerInnen in den Vorjahren, als durchschnittliche SchülerInnen noch nicht ihre Kurse besucht hatten. Ähnlich den Ergebnissen anderer Studien zeigte sich zudem ein positiver Effekt auf die Leistungen der durchschnittlichen SchülerInnen. Gelegentlich wird auch befürchtet, dass nach einer Aufhebung der Leistungsgruppierung die erwarteten positiven Wirkungen für SchülerInnen aus niedrigen sozialen Schichten ausbleiben könnten, weil ihre Anwesenheit die Lernumgebung ungünstig verändert. Dies könnte beispielsweise über die Einflussnahme der leistungsschwachen SchülerInnen auf die Peer-Kultur in den dann heterogeneren Schulklassen oder durch Veränderungen der Lehr-

inhalte und -formen im Gefolge der Veränderungen geschehen. Die vorliegende Evidenz (beispielsweise aus der gerade geschilderten New Yorker Schule) allerdings zeigt, dass dies nicht der Fall sein muss.

Demzufolge kann eine Aufhebung der Leistungsgruppierung ein viel versprechender Ansatz sein, um die negativen Auswirkungen der Differenzierung mit unterschiedlichen Lehrplänen auf die Bildungsergebnisse der Migrantenkinder aufzuheben. Allerdings ändert die Aufhebung der Leistungsgruppierung nicht unmittelbar etwas am meist negativen Einfluss

► **Gemeinsames Lernen, anspruchsvolle Lerninhalte und verbesserte Lehrmethoden sind vielversprechende Interventionen**

einer überwiegend aus niedrigen sozialen Schichten kommenden Schülerschaft einer Schule oder Klasse, obwohl wahrscheinlich (aufgrund der Verbindungen zwischen Schulleistungen und sozialem Hintergrund)

eine sozial heterogenere Schülerschaft entstehen würde. Schulen, die ohne Leistungsgruppierung eine Schülerschaft aus vorwiegend gering verdienenden Familien unterrichten, sehen sich weiterhin mit den oben geschilderten Kompositionseffekten konfrontiert, die die Leistungen ihrer SchülerInnen zumindest in gewissem Maß beeinträchtigen werden.

Interventionen, die auf Veränderungen der sozialen oder ethnischen Zusammensetzung der Schulen hinwirken, werden wahrscheinlich noch umstrittener sein als Maßnahmen zur Aufhebung der Leistungsdifferenzierung. Unseres Wissens gab es, abgesehen von den Bemühungen um Desegregation in den USA, in keinem Land systematische Interventionen mit diesem Ziel. Die Programme zur Desegregation US-amerikanischer Schulen müssen im Kontext der Geschichte der Sklaverei und der Bürgerrechtsbewegung gesehen werden. Das heißt auch, dass die Erfahrungen nicht ohne weiteres auf andere Bemühungen, die soziale oder ethnische Zusammensetzung von Schulen zu verändern, übertragbar sind. Dennoch sollte nicht unerwähnt bleiben, dass die Desegregation in den USA auf die Leistungen von afroamerikanischen SchülerInnen einen positiven, wenn auch kleinen Effekt hatte, während die Leistungen der anderen SchülerInnen unverändert blieben (Cook, 1984; Schofield, 1995). Die Desegregation hat somit dazu beigetragen, die Divergenz der Bildungschancen von afroamerikanischen und anderen SchülerInnen in den USA zu vermindern, ohne dabei die Schulleistungen der der Mehrheit angehörenden SchülerInnen zu beeinträchtigen. Allerdings lassen die meisten Studien zur Auswirkung der Desegregation keine Rückschlüsse auf die zugrunde liegenden Prozesse zu. Es ist somit nicht möglich zu entscheiden, ob die positiven Effekte durch veränderte Unterrichtsinhalte und veränderte Anforderungen oder aber durch die Veränderung der Zusammensetzung der Schulen und Klassen, also Kompositionseffekte, erreicht wurden.

Sowohl die Aufhebung der Leistungsgruppierung als auch Interventionen, die auf die Veränderung der soziokulturellen Zusammensetzung der Schulen und Klassen abzielen, sind viel versprechende Ansätze zur Verringerung der hier diskutierten Bildungsdifferenzen. Eine Voraussetzung für den Erfolg solcher Interventionen ist ihre umsichtige und sorgfältige Planung und Umsetzung, wobei es insbesondere darauf ankommt, ursprünglich schwächere SchülerInnen zu fordern und die Unterstützung bereit zu stellen, die es ihnen ermöglicht, diesen erhöhten Anforderungen gerecht zu werden. Allerdings sind, wie oben ausgeführt, diese Maßnahmen aufgrund politischer Hindernisse schwer durchsetzbar (Oakes, 2005; Oakes, Wells & Associates, 1997; Oakes, Wells, Jones & Datnow, 1997; Orfield &

Eaton, 1996; Schofield & Eurich-Fulcer, 2001). Welche anderen Interventionen also erscheinen vor dem Hintergrund der hier ausgewerteten Forschungsergebnisse Erfolg versprechend?

Geht man davon aus, dass verschiedene Formen der Leistungsgruppierung weiterhin Bestand haben werden, scheint es am meisten zu versprechen, zielgerichtet die Qualität der Lehrinhalte und das Unterrichtsverhalten der LehrerInnen zu verbessern, und zwar insbesondere an Schulen mit einem hohen Anteil leistungsschwächerer SchülerInnen aus Migrantenfamilien. Untersuchungen in den USA und Europa zeigen, dass das schulische Klima, das Unterrichtsverhalten der LehrerInnen und die Curricula in Schulen mit leistungsschwächeren und aus sozial schwachen Familien kommenden SchülerInnen häufig für die Leistungsentwicklung weniger förderlich sind als in Schulen mit einem hohen Anteil leistungsstarker und privilegierterer SchülerInnen (Gamoran, Nystrand & LePore, 1995; Opdenakker & Van Damme, 2001). Die Annahme, dass es in Schulen mit einem hohen Anteil von SchülerInnen mit Migrationshintergrund noch große Spielräume zur Verbesserung des schulischen Angebots gibt, ist vor diesem Hintergrund durchaus begründet. Solche Anstrengungen könnten jedoch wiederum durch unterschiedlichste Kontextfaktoren an diesen Schulen erschwert werden. Dazu gehören die Annahmen der LehrerInnen über die Leistungsfähigkeit ihrer SchülerInnen ebenso wie die speziellen Herausforderungen der Unterrichtung vorwiegend leistungsschwächerer SchülerInnen (Thrupp, 1999). Das bedeutet, dass derartige Maßnahmen zur Erhöhung der Schulqualität in allen Zweigen eines gegliederten Bildungssystems systematisch begleitet werden müssen, um eine effektive Umsetzung der erwünschten Veränderungen sicherzustellen. Zudem ist eine kontinuierliche systematische Evaluation notwendig, um Erfolg oder gegebenenfalls Misserfolg, und hierbei insbesondere Auswirkungen der Reformen auf die SchülerInnen, zu erfassen. Es ist bedeutsam, Mechanismen zu entwickeln, die es verhindern, dass die Schulen wieder auf die alten, weniger wünschenswerten Praktiken zurückfallen. Nur so sind die Bedingungen gegeben, unter denen dieser Ansatz zur Überwindung von Kompositionseffekten sein Ziel erreichen kann.

5 Schlussfolgerungen und weitere Perspektiven

Janet Ward Schofield und Ralph Bangs

Dieses kurze abschließende Kapitel verfolgt drei Ziele: Erstens fasst es die Hauptbefunde der vorherigen Kapitel zusammen. Zweitens untersucht es das Zusammenspiel und mögliche Konflikte zwischen den verschiedenen in den vorherigen Kapiteln diskutierten Ansätzen zur Verringerung ungleicher Bildungschancen. Drittens unterstreicht dieses Kapitel noch einmal, dass die Reduzierung von Bildungsdiskrepanzen ein komplizierter Prozess ist und illustriert gleichzeitig die Vielzahl möglicher Interventionen, indem kurz zwei weitere, in der Forschungsbilanz nicht detailliert behandelte Strategien vorgestellt werden.

5.1 Die Hauptergebnisse

Kapitel 2 bietet eine Bilanz der sozialpsychologischen Forschungsarbeiten, die zeigen, dass Stereotype Threat, das heißt die Angst, aufgrund von mit der Zugehörigkeit zu einer sozialen Kategorie verbundener negativer Stereotypen für unzulänglich befunden zu werden, die Bildungserfolge von SchülerInnen mit Migrationshintergrund und aus Minderheiten ernsthaft beeinträchtigen kann. Insbesondere unterstützt ein in diesem Kapitel ausgewerteter umfassender Korpus an gut konzipierter experimenteller Forschung die Annahme, dass der Glaube von SchülerInnen an die Existenz negativer Stereotype über die intellektuellen Fähigkeiten der eigenen sozialen Gruppe tatsächlich einen negativen Einfluss auf ihre Leistungen haben kann. Stereotype Threat kann bereits die schulischen Leistungen von Kindern im Alter von nur 5 oder 6 Jahren beeinträchtigen, und die Effekte können recht stark sein. Über die Beeinträchtigung der schulischen Leistung hinaus führt Stereotype Threat zu einer Reihe von Verhaltensweisen, die ebenfalls zu einer Vergrößerung der Bildungsdiskrepanzen beitragen können, wie etwa die Vermeidung von Herausforderungen, Selbstbehinderung, die Ablehnung von Feedback zu den eigenen Leistungen und ein Verlust der Bildungsmotivation.

Die Mechanismen, durch die der Stereotype Threat seinen negativen Einfluss ausübt, sind nicht so gut dokumentiert wie die Tatsache, dass es den Effekt gibt. Allerdings weisen einige Forschungsergebnisse darauf hin, dass der Stereotype Threat Bildungserfolge beeinträchtigt, indem Ängste der SchülerInnen wachsen, indem die Erwartungen der SchülerInnen hinsichtlich ihrer voraussichtlichen Leistungen sinken und indem die intellektuelle Leistungsfähigkeit dadurch geschmälert wird, dass andernfalls für die anstehende geistige Tätigkeit zur Verfügung stehende kognitive Ressourcen eingesetzt werden, um Ängste hinsichtlich des Stereotype Threat zu verarbeiten oder zu unterdrücken.

In einigen Situationen ist die Wahrscheinlichkeit der Entstehung von Stereotype Threat größer als in anderen, so treten bei schwierigen Aufgaben mit größerer Wahrscheinlichkeit Wirkungen von Stereotype Threat auf. Außerdem scheinen Individuen, denen gute Leis-

tungen ein wichtiges Anliegen sind, die sich stark mit der mit Vorurteilen behafteten Gruppe identifizieren, die Vorurteile erwarten und sich an ihnen stören und zu deren Persönlichkeitsmerkmalen interne Kontrollüberzeugungen und ein starkes Self-Monitoring gehören, anfälliger für Stereotype Threat-Effekte zu sein.

Zu den durch Forschungsergebnisse gestützten Ansätzen zur Abschwächung des negativen Einflusses von Stereotype Threat gehören Maßnahmen, die den Glauben an einen veränderlichen Intelligenzbegriff bestärken sowie solche, die SchülerInnen darüber aufklären, dass Stereotype Threat Ängste hervorruft, und sie so gegen dessen Wirkung „immunisieren“. Andere Maßnahmen fördern das Selbstbewusstsein der SchülerInnen, indem diese z. B. vor Prüfungen dazu angehalten werden, über wichtige positive persönliche Überzeugungen oder Werte nachzudenken. Andere Strategien setzen bei Beziehungen zwischen Gruppen an (relational strategies), indem etwa gut strukturierte Gelegenheiten für positive Kontakte zwischen SchülerInnen aus negativ stereotypisierten und anderen Gruppen geschaffen werden oder eine sorgfältig strukturierte Zusammenarbeit zwischen SchülerInnen mit unterschiedlichem Hintergrund gefördert wird. Derartige Ansätze sind ebenso viel versprechend wie einige kontextbezogene Strategien, etwa die Darstellung der schulischen Aktivitäten in einer Art und Weise, die sie nicht mit stereotypisierten Bereichen in Verbindung bringt, und dafür zu sorgen, dass die von Stereotypen bedrohte Gruppe stärker als nur symbolisch vertreten ist.

Kapitel 3 geht darauf ein, wie die Erwartungen von LehrerInnen hinsichtlich der Fähigkeiten ihrer SchülerInnen die Bildungserfolge der SchülerInnen mit Migrationshintergrund beeinflussen können. Insgesamt wird festgehalten, dass Lehrererwartungen Einfluss auf die Leistungsentwicklung der SchülerInnen nehmen, der Umfang der Erwartungseffekte jedoch stark von einer Anzahl von Moderatoren und Mediatoren abhängt. So wirken sich Erwartungseffekte bei SchülerInnen aus unteren sozialen Schichten und bei SchülerInnen aus Minderheiten häufig stärker aus als bei anderen SchülerInnen. Zudem weist ein relativ kleiner Korpus an experimenteller Forschung darauf hin, dass die negativen Erwartungen, die viele LehrerInnen an Kinder aus unteren sozialen Schichten und aus Minderheiten haben, zu unangemessen niedrigen Zensuren für diese SchülerInnen führen können. Insgesamt verweisen die Kapitel 2 und 3 auf noch wenig bekannte Wege, in denen die soziale Herkunft vermittelt über soziale Prozesse im Klassenraum die Bildungserfolge von SchülerInnen beeinträchtigen kann.

Lehrererwartungen scheinen Einfluss auf SchülerInnen auszuüben, indem sie zu einem unterschiedlichen Verhalten der LehrerInnen gegenüber leistungsschwächeren bzw. leistungstärkeren SchülerInnen führen. Die Verbindung zwischen den Erwartungen und der Leistungsentwicklung der SchülerInnen wird offenbar vermittelt über eine Reihe von Faktoren, zu denen Unterschiede im sozio-emotionalen Verhalten der LehrerInnen gegenüber den jeweiligen SchülerInnen, Ausmaß und Art des Feedbacks, das SchülerInnen erhalten, der Einsatz von anspruchsvollem Lehrmaterial und die Möglichkeiten der einzelnen SchülerInnen zur Teilnahme am Unterrichtsgeschehen gehören.

Es ist davon auszugehen, dass Erwartungseffekte besonders in den ersten Grundschuljahren vorkommen und einen größeren Einfluss auf SchülerInnen ausüben, die sich in einer ihnen fremden Situation befinden. Darüber hinaus ist es bei stillen SchülerInnen oder

SchülerInnen, die sich nicht so stark um eine Interaktion mit dem Lehrer bemühen, wahrscheinlicher als bei anderen, dass sie - unabhängig von ihrem tatsächlichen Potential - niedrige Erwartungen auf Seiten der LehrerInnen wecken. Dies wiederum hat weit reichende Konsequenzen hinsichtlich der festgestellten Diskrepanzen im Bildungserfolg, da SchülerInnen mit Migrationshintergrund aufgrund einer geringeren Vertrautheit mit der Unterrichtssprache unter Umständen häufiger solch ein Verhalten zeigen als ihre MitschülerInnen.

Einige WissenschaftlerInnen glauben, dass eine Aufklärung von LehrerInnen über die mögliche Existenz von Erwartungseffekten zu deren Abbau beitragen könnte. Bisher allerdings ist diese Annahme nicht durch sorgfältige Forschungsarbeiten überprüft worden. Allerdings legen einige Studien nahe, dass es möglich ist, Verhaltensunterschiede von LehrerInnen gegenüber SchülerInnen, denen hohe und niedrige Erwartungen entgegengebracht werden, anzugehen, und dass die Veränderung dieses Verhaltens zu verbesserten Bildungsleistungen unter mit geringen Erwartungen konfrontierten SchülerInnen führen kann. Andere Forschungsarbeiten zeigen, dass die Leistungen von SchülerInnen, deren Fähigkeiten als eher gering eingeschätzt werden, durch den Einsatz von anspruchsvollem Lehrmaterial verbessert werden können.

Kapitel 4 behandelt den Einfluss verschiedener Arten der Leistungsgruppierung auf die Bildungsdiskrepanzen. Zudem wird dort der Einfluss der sozioökonomischen Zusammensetzung von Schulklassen und Schulen auf die Leistungen diskutiert. Das Kapitel kommt zu der Schlussfolgerung, dass die Leistungsgruppierung innerhalb einer Klasse keinen starken Einfluss auf die Diskrepanzen im Bildungserfolg zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund hat, obwohl leistungsschwächere Kinder in heterogenen Gruppen unter Umständen bessere Leistungen erzielen als in homogenen Gruppen. Auch die Leistungsgruppierung in Form paralleler Klassen oder Kurse scheint nicht substantiell zu den Diskrepanzen beizutragen, wenn nach einem einheitlichen Lehrplan unterrichtet wird.

Leistungsgruppierungen mit Lehrplandifferenzierung hingegen haben einen deutlichen Einfluss auf die Entstehung der Bildungsdiskrepanzen. Erstens beschleunigen Förderklassen für besonders leistungsstarke SchülerInnen offensichtlich deren Lernen. Gesetzt den Fall, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund weniger oft in diesen Gruppen vertreten sind als ihre MitschülerInnen, würden solche Klassen zu einer Vergrößerung der Diskrepanzen im Bildungserfolg beitragen. Zweitens steigert die Leistungsgruppierung mit Lehrplandifferenzierung, wie sie im Falle der Existenz unterschiedlicher Schultypen oder Kursniveaus vorkommt, die Diskrepanz im Bildungserfolg zwischen ursprünglich leistungsstärkeren und leistungsschwächeren SchülerInnen weiter, indem die Entwicklung derjenigen in den niedrigeren Schultypen oder Kurszweigen beeinträchtigt wird. Zudem können Leistungsgruppierungen in manchen Fällen die Leistungsentwicklung in den oberen Schultypen oder Kurszweigen noch weiter begünstigen. Soweit es eine Verbindung zwischen Migrationshintergrund und ursprünglich niedrigem Leistungsniveau gibt, tragen Politiken und Strukturen, die eine Homogenität von Lerngruppen, begleitet vom Einsatz unterschiedlicher Lehrpläne, begünstigen, zur Vergrößerung der Bildungsdifferenzen zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund bei. Dies gilt auch dann, wenn es nicht zu einer Diskriminierung bei der Zuordnung zu verschiedenen Lerngruppen oder Schultypen kommt.

Die gängigen Unterschiede zwischen den Lernumgebungen in den oberen und unteren Schulzweigen oder Kurszweigen hinsichtlich ihrer Lehrinhalte, der pädagogischen Ziele und des pädagogischen Verhaltens verstärken offenbar den Zusammenhang zwischen der Existenz homogener Lerngruppen mit Lehrplandifferenzierung und den Bildungsdiskrepanzen. Zusätzlich können in diesen Umgebungen auch Unterschiede im Verhalten der MitschülerInnen einen eigenständigen Einfluss auf die einzelnen SchülerInnen ausüben und deren Leistungsentwicklung auch dadurch beeinflussen, indem die LehrerInnen in ihrem Verhalten auf solche Unterschiede reagieren.

Die soziale Zusammensetzung von Schulklassen und Schulen scheint ebenfalls einen Einfluss auf die Bildungserfolge von SchülerInnen zu haben, wobei es sich förderlich auf die Bildungsentwicklung der einzelnen SchülerInnen auswirkt, wenn die MitschülerInnen vorwiegend aus höheren sozialen Schichten kommen, wohingegen es die Bildungserfolge einzelner SchülerInnen beeinträchtigt, wenn die Schülerschaft vorwiegend aus unteren sozialen Schichten kommt. Dieser Effekt kann substantiell sein und in einigen Fällen dem Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds der eigenen Familie der SchülerIn auf den Bildungserfolg gleichkommen oder diesen sogar übertreffen. Soweit SchülerInnen mit Migrationshintergrund vorwiegend Schulen mit einer Schülerschaft aus unteren sozialen Schichten besuchen – und dies ist in vielen Ländern der Fall – werden die Bildungsdifferenzen zwischen ihnen und SchülerInnen ohne Migrationshintergrund vermutlich dadurch gesteigert.

Die Prozesse, durch die der durchschnittliche sozioökonomische Status der Schülerschaft die Bildungserfolge beeinflusst, sind nicht umfassend bekannt, da zahlreiche Forschungsarbeiten diesen Effekt gezeigt haben, ohne gleichzeitig näher zu untersuchen, warum es zu diesem Effekt kommt. Es ist aber wahrscheinlich, dass der in einer Schule oder einem Klassenverband vorherrschende sozioökonomische Status seine Wirkung sowohl durch seinen Einfluss auf das Lehrerverhalten als auch auf das Verhalten der MitschülerInnen ausübt. Soweit das Lehrpersonal es vorzieht, mit SchülerInnen aus höheren sozialen Schichten und ohne Migrationshintergrund zu arbeiten, kann die Zusammensetzung von Schulen und Klassenverbänden auch beeinflussen, wie befähigt das zur Unterrichtung der SchülerInnen zur Verfügung stehende Lehrpersonal ist.

Es ist eine nahe liegende Schlussfolgerung aus der in Kapitel 4 erfassten Forschung, dass die Auflösung von Leistungsgruppierungen in Schulklassen und Schulen vermutlich zur Verringerung der Unterschiede im Bildungserfolg zwischen ursprünglich leistungsstärkeren und leistungsschwächeren SchülerInnen beitragen würde. In der Tat zeigen in Kapitel 4 diskutierte Studien, dass Schulen durch eine wohl bedachte und vorsichtige Auflösung der Leistungsgruppierungen zu beeindruckenden Ergebnissen kommen können. Allerdings sind Ansätze zu einer Aufhebung der Leistungsgruppierungen in nahezu allen Fällen politisch kontrovers und schwer durchsetzbar. Eine weitere wichtige Schlussfolgerung aus der in Kapitel 4 ausgewerteten Forschung ist, dass soziale Faktoren oder eine Bildungspolitik, die eine Konzentration von SchülerInnen mit Migrationshintergrund in bestimmten Klassenverbänden oder in Schulen mit einer Schülerschaft mit niedrigem sozioökonomischem Status bewirkt, aller Voraussicht nach ihre Bildungsentwicklung behindert und dazu beiträgt, die Bildungsdiskrepanzen zwischen ihnen und anderen SchülerInnen zu vergrößern.

5.2 Übereinstimmende Schlussfolgerungen aus der Analyse verschiedener hier diskutierter Phänomene

Jeder der in dieser Forschungsbilanz diskutierten Forschungszweige hat zunächst einmal eigene Implikationen dahingehend, welche politischen Konzeptionen und Maßnahmen zur Reduzierung der Bildungsdiskrepanzen zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund beitragen können. Im Prinzip können die sich aus den einzelnen Forschungszweigen ergebenden Konsequenzen übereinstimmen, sich widersprechen oder voneinander unabhängig sein. Demnach muss, bevor die allgemeinen Schlussfolgerungen aus der hier ausgewerteten Forschung formuliert werden können, erwogen werden, wie sich die jeweiligen Implikationen der drei einzelnen Kapitel zueinander verhalten.

Das beste Beispiel dafür, wie die Handlungsempfehlungen der verschiedenen Kapitel dieser Forschungsbilanz einander bestärken können, ist der in den Kapiteln 3 und 4 gelieferte Rückhalt für die Schaffung einer Lernumgebung, die größere Herausforderungen an leistungsschwache oder durchschnittliche SchülerInnen stellt, etwa indem das Lehrerverhalten und/oder die Lerninhalte verändert werden. Allerdings weisen beide Kapitel auch darauf hin, dass gesteigerte schulische Anforderungen an die SchülerInnen alleine kein Allheilmittel gegen geringe Schulleistungen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund sind. So unterstreichen die in Kapitel 3 diskutierten Forschungsarbeiten, übereinstimmend übrigens mit einem neueren, von der American Educational Research Association veröffentlichten Forschungsbericht zur Verringerung der Bildungsdiskrepanzen (Zurawsky, 2004), wie wichtig es ist, gesteigerte schulische Anforderungen mit einem warmen emotionalen Klima und individueller Unterstützung zu verbinden. So wurden die in Kapitel 4 vorgestellten Verbesserungen der schulischen Leistungen, die sich nach einer Abschaffung von Leistungsgruppierungen einstellten, in einem Programm erreicht, das ursprünglich leistungsschwächeren SchülerInnen signifikante zusätzliche Unterstützung in der Bewältigung anspruchsvollerer Lerninhalte gewährte. Wie wichtig es ist, gesteigerte curriculare Herausforderungen mit zusätzlicher schulischer und sozialer Unterstützung zu verbinden, zeigen auch die in Kapitel 2 präsentierten Ergebnisse. Sie besagen, dass Stereotype Threat meist ansteigt, wenn sich die SchülerInnen mit schwierigen Aufgaben konfrontiert sehen. Die durch Stereotype Threat verursachten Ängste und beeinträchtigten kognitiven Fähigkeiten könnten die Schwierigkeiten, die SchülerInnen mit Migrationshintergrund bei der Bewältigung anspruchsvollerer Lehrinhalte haben, vergrößern, wenn die gestiegenen Anforderungen nicht in einen Kontext eingebettet sind, in dem sowohl ein zugewandtes Verhalten der LehrerInnen als auch die benötigte Unterstützung gewährleistet sind.

Sowohl die in Kapitel 3 als auch die in Kapitel 4 präsentierte Evidenz stützt die These, dass die Aufteilung von SchülerInnen auf Klassenverbände oder Schulen, die sowohl von LehrerInnen als auch SchülerInnen als relativ homogen leistungstark oder leistungsschwach verstanden werden, weiter zum Anstieg der Diskrepanzen im Bildungserfolg beiträgt. Die in Kapitel 4 behandelte Forschung ist ein direkter Beweis hierfür. Doch auch Kapitel 3 unterstützt diese Ansicht, da es logisch erscheint, dass eine solche Kennzeichnung von SchülerInnen als leistungsschwächer oder -stärker Erwartungshaltungen auf Seiten der LehrerInnen schafft und verstärkt. Sofern SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Schulen

oder Klassenverbänden des niedrigeren Leistungsniveaus zu lernen beginnen, kann davon ausgegangen werden, dass dies ihre späteren Leistungen beeinträchtigen wird.

Ergebnisse in Kapitel 2 und 3 bestärken einander, indem jeweils gezeigt wird, dass die Präsenz von LehrerInnen und anderem Lehrpersonal, die wie ihre SchülerInnen einen Migrationshintergrund haben oder einer Minderheit angehören, zu einer Verringerung der Bildungsunterschiede beitragen kann. Die Vorteile ähnlicher sozialer Identitäten von SchülerInnen und LehrerInnen werden insbesondere daran deutlich, dass die Gegenwart von Mitgliedern anderer sozialer Gruppen den Stereotype Threat erhöht, und dass LehrerInnen häufig SchülerInnen mit gemeinsamen kulturellen Werten, ethnischem Hintergrund oder sozioökonomischem Status höhere Erwartungen entgegenbringen. Studien, die diese Hypothese untersuchten, bestätigten dies. So kamen beispielsweise Ehrenberg und Brewer (1995) zu dem Schluss, dass auch unter Berücksichtigung anderer Einflussfaktoren die Leistungen afro-amerikanischer SchülerInnen durch die Präsenz afro-amerikanischer LehrerInnen gesteigert werden (S.10). Ein derartiger Effekt konnte hier jedoch nicht für SchülerInnen der Grundschule nachgewiesen werden. Zwei weitere große quantitative Untersuchungen mit SchülerInnen der Grundschule aber weisen auf verbesserte Testwerte für SchülerInnen aus Minderheiten hin, wenn sie von LehrerInnen mit gleichem ethnischem Hintergrund unterrichtet wurden (Dee, 2001; Lopez, 1996). Außerdem stellten Ehrenberg, Goldhaber und Brewer (1995) fest, dass Gemeinsamkeiten des ethnischen Hintergrundes Einfluss darauf hatten, ob LehrerInnen SchülerInnen für Auszeichnungen empfahlen, davon ausgingen, dass ihre SchülerInnen hart arbeiteten, und von den SchülerInnen erwarten, dass sie ein College besuchen würden. Allerdings beobachteten die Forscher kaum Zusammenhänge zwischen der gemeinsamen Gruppenzugehörigkeit und verbesserten Leistungen bei weißen, lateinamerikanischen und afro-amerikanischen SchülerInnen bzw. LehrerInnen.

Die Präsenz von LehrerInnen mit Migrationshintergrund in Schulen, die SchülerInnen mit Migrationshintergrund unterrichten, kann auf die Leistungen - neben der Reduzierung des Stereotype Threat oder höheren Lehrererwartungen - durch weitere Mechanismen einen positiven Einfluss haben. So haben Carr und Klassen (1997) herausgefunden, dass in Toronto LehrerInnen aus Minderheiten sich im Allgemeinen stärker für die Umsetzung von Antirassismusmaßnahmen, darunter eine Diversifizierung des Lehrplans, einsetzten als ihre weißen Kollegen. Darüber hinaus zeigte ein Vergleich zwischen LehramtsanwärterInnen ohne und mit Minderheitenstatus (darunter vor allem AmerikanerInnen asiatischer Herkunft, Afro-AmerikanerInnen und LateinamerikanerInnen), dass die Personen aus Minderheiten sich oftmals „klar dem Ziel verschrieben, ihren zukünftigen Lehrerberuf als Akteure sozialer Veränderungen auszuüben“ (Su, 1996, S. 125), und dass sie dies deutlich von ihren weißen Kollegen unterschied. Darüber hinaus waren sich LehramtsanwärterInnen mit Migrationshintergrund häufiger der ungleichen Bildungschancen von Kindern aus Minderheiten bewusst, sie äußerten häufiger den Wunsch, in Schulen in sozialen Brennpunkten zu unterrichten, und sie betonten die Relevanz eines guten Kontakts zu Minderheitengruppen (Su, 1997).

Die drei Kapitel dieser Forschungsbilanz bestärken einander auch in einer weiteren Weise: Jedes Kapitel betont, wie wichtig es ist anzuerkennen, dass viele SchülerInnen mit Migrati-

onshintergrund beim Lernen mit Schwierigkeiten konfrontiert sind, die sowohl mit ihrer sozialen Schichtzugehörigkeit als auch mit ihrem Migrationshintergrund in Zusammenhang stehen. Natürlich haben bereits frühere soziologische Arbeiten hierauf hingewiesen. Doch haben sich diese Arbeiten sich meist darauf meist konzentriert, wie etwa die ihnen zugänglichen wirtschaftlichen, bildungsrelevanten und sozialen Ressourcen die Leistungen von SchülerInnen mit unterschiedlichem Hintergrund beeinflussen. Diese Forschungsbilanz fokussiert hingegen darauf, wie kognitive und soziale Prozesse, die in der Schule stattfinden, ebenfalls eine Rolle für den Zusammenhang zwischen Schichtzugehörigkeit und Schulerfolg spielen. Kapitel 2 etwa weist darauf hin, dass es Grund zu der Annahme gibt, dass sich sowohl mit der Schichtzugehörigkeit als auch mit dem Migrationshintergrund verbundene Stereotype auf viele SchülerInnen mit Migrationshintergrund negativ auswirken können. Wie in Kapitel 3 diskutiert, gilt Ähnliches auch für die mit der Schichtzugehörigkeit und dem Migrationshintergrund verbundenen Erwartungen. Die Tatsachen, dass so viele Einwanderer über einen relativ niedrigen sozioökonomischen Status verfügen und dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund oft in Schulen mit einer Schülerschaft aus sozial schwachen Elternhäusern konzentriert sind, tragen, wie in Kapitel 4 ausführlich behandelt, zu einer weiteren Benachteiligung bei. Damit ist es wahrscheinlich, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund oder aus Minderheiten selbst dann, wenn es nicht oder kaum zu einer aktiven Diskriminierung in Bezug auf Migrationshintergrund oder Minderheitenstatus kommt, überproportional durch gesellschaftliche Prozesse, die mit dem sozioökonomischen Status verbundenen sind, in ihren Bildungskarrieren beeinträchtigend werden. Noch mehr, basierend auf anderswo gemachten Erfahrungen ist es sehr wahrscheinlich, dass sogar diejenigen SchülerInnen aus Migranten- oder zu ethnischen Minderheiten gehören Familien mit einem durchschnittlichen oder überdurchschnittlichen sozioökonomischen Status anders als ihre MitschülerInnen mit hohem sozioökonomischen Status behandelt werden, da per se angenommen wird, dass sie aus sozial schwächeren Familien stammen.

Interessanterweise besteht nun aber ein potentieller Konflikt zwischen den Ergebnissen der Kapitel 2 und 4 betreffend den Einfluss der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft einer Schule auf die Leistungen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund. So kommt Kapitel 2 zu dem Ergebnis, dass die Gegenwart von Personen mit unterschiedlichem sozialen Hintergrund die schulischen Leistungen von Mitgliedern der mit Stereotypen belasteten Gruppen verschlechtern kann, da dies ihre soziale Gruppen-Identität stärker hervortreten lässt als es in einer homogenen Umwelt der Fall wäre. Dies könnte dahingehend interpretiert werden, dass ausschließlich aus SchülerInnen mit ähnlichem Hintergrund zusammengesetzte Schulen und Klassenverbände für die Bildungsentwicklung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund besonders förderlich sein könnten. Im Gegensatz dazu gibt es umfangreiche Forschungen (diskutiert in Kapitel 4), die aufzeigen, dass die starke Konzentration von SchülerInnen mit Migrationshintergrund und Minderheitenstatus, insofern sie aus sozial schwachen Familien kommen oder ursprünglich schwächere Leistungen zeigen, mit ziemlicher Wahrscheinlichkeit einen negativen Einfluss auf ihre weitere Bildungsentwicklung haben wird.

Im Umgang mit den potentiell konfligierenden Implikationen der Kapitel 2 und 4 sind mehrere Faktoren zu bedenken. Erstens ist nicht klar, ob die Gegenwart von SchülerInnen ohne Migrationshintergrund die Salienz der Zugehörigkeit zu einer Zuwanderergruppe für SchülerInnen mit Migrationshintergrund tatsächlich steigert und demzufolge den Stereotype Threat in konkreten Schulsituationen vergrößert. Insbesondere bei jüngeren SchülerInnen sind die LehrerInnen oft der relevanteste Instanz für die Bewertung der schulischen Leistungen der SchülerInnen in einer Klasse. Demnach kann es hinreichend für die Schaffung eines substanziellen Stereotype Threat sein, wenn der Lehrer zu einer Gruppe gehört, von der die SchülerInnen annehmen, sie nehme die Angehörigen der eigenen Gruppe in stereotypisierter Weise wahr. In einer solchen Situation, in der die Lehrerin keinen Migrationshintergrund hat, würde es demnach weniger wichtig sein, ob die MitschülerInnen aus Migrantenfamilien sind oder nicht. Forschungsarbeiten, die zeigen, dass die subjektive Salienz der Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe ansteigt, wenn eine Person in einer bestimmten Situation allein oder „einzigartig“ ist (Taylor, Fiske, Etcoff, Ruderman, 1978; Thompson und Sekaquaptewa, 2002), legen nahe, dass Stereotype Threat durchaus stärker sein könnte, wenn SchülerInnen mit Migrationshintergrund in solch kleinen Zahlen in einer Klasse oder Schule vertreten sind, dass sie auffallen. Wenn also Klassen aus SchülerInnen mit unterschiedlichem Hintergrund zusammengesetzt sind, sollten idealerweise aus jeder Gruppe so viele SchülerInnen vertreten sein, dass niemand allein ist.

Da die durchschnittlichen Fähigkeiten und die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft einer Schule die individuellen Schulleistungen beeinflussen und da ein starker Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund, sozioökonomischem Hintergrund und Schulleistungen besteht, ist anzunehmen, dass Schulen mit einer im Hinblick auf Leistungsstärke, sozioökonomischem Hintergrund und Migrationshintergrund heterogenen Schülerschaft bessere Bedingungen für SchülerInnen mit Migrationshintergrund bieten als Schulen, an denen SchülerInnen mit Migrationshintergrund überproportional vertreten sind, selbst wenn damit die Gefahr wächst, dass der heterogene Charakter der Schülerschaft zu einem verstärkten Stereotype Threat führt. Allerdings hängt das Ausmaß, in dem eine heterogene Schülerschaft letztendlich die Schulleistungen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund verbessert, höchstwahrscheinlich stark davon ab, ob die Schule bewusste Anstrengungen zur Schaffung einer den Stereotype Threat minimierenden Atmosphäre unternimmt. Dies kann sie beispielsweise, indem sie positive Beziehungen zwischen SchülerInnen mit unterschiedlichem Hintergrund fördert und eine signifikante Zahl von Lehrkräften mit Migrationshintergrund einstellt.

5.3 Weitere Maßnahmen zur Verringerung der Bildungsdiskrepanzen

Obwohl sich diese Forschungsbilanz auf Stereotype Threat, Erwartungseffekte und soziale bzw. Leistungshomogenität konzentriert, sind dies nicht die einzigen Forschungsbereiche, die einen Beitrag zu der Diskussion über Möglichkeiten zur Verringerung der Bildungsunterschiede von SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund leisten können. Zeit- und Platzgründe sowie die hier gestellte Aufgabe, eine möglichst detaillierte Bilanz der vorliegenden Forschung zu liefern, haben es notwendig gemacht, nur eine kleine Auswahl an

Themen ausführlich zu behandeln. Um dennoch deutlich zu machen, dass es eine ganze Reihe potentiell effektiver Ansätze zur Verringerung der Bildungsdifferenzen gibt, sollen im Folgenden kurz zwei weitere Forschungsgebiete vorgestellt werden.

5.3.1 Programme zur frühkindlichen Erziehung

Um Probleme zu beheben, die dadurch verursacht werden, dass Kinder aus armen Familien oder Familien mit Migrationshintergrund bei der Einschulung hinsichtlich des für die Schule relevanten Wissens und der dort verlangten Fähigkeiten oft weit hinter anderen Kinder zurückliegen, bieten Regierungen in vielen industrialisierten Ländern Programme zur frühkindlichen Erziehung an, die eben diese Kinder auf die Schule vorbereiten und ihnen helfen sollen, dort besser abzuschneiden. In vielen Fällen steht in solchen Programmen eine altersgerechte Bildung im Mittelpunkt. Daneben geht es gelegentlich auch darum, die Gesundheit und Ernährung zu verbessern sowie die soziale und emotionale Entwicklung der Kinder zu fördern. Programme zur frühkindlichen Erziehung können recht effektiv sein. Für viele spezifische Charakteristika dieser Programme wurde eine Wirkung auf die Teilnehmenden festgestellt. So waren längere Programme, von ExpertInnen angeleitete Programme, mit hoch qualifiziertem Personal besetzte Programme, Programme mit einem guten Personalschlüssel und Programme mit kleinen Gruppen erfolgreicher (Barnett, 2004; Nelson, Westhaus & MacLeod, 2003). Wohl kaum erstaunlich ist, dass die Studien zeigen, dass die Existenz einer Bildungskomponente (und eben nicht nur von Angeboten zur Gesundheit, Ernährung etc.) die Chancen vergrößert, dass die Programme einen deutlichen Effekt auf die Bildungsentwicklung haben (Brooks-Gunn, 2000; Nelson, Westhaus & MacLeod, 2003).

Für Modellversuche (z. B. experimentelle Programme) ebenso wie breite öffentliche Programme in den USA wurden positive, jedoch zeitlich begrenzte Effekte auf die Schulreife und den IQ festgestellt, sowie positive Langzeiteffekte auf Leistungsentwicklung und Schulabschlüsse (Lazar & Darlington, 1982; White, 1985; Barnett, 1992; Brooks-Gunn, 2000; Heckman und Lochner, 2000; Karoly, 2001; Anderson et al., 2003; Nelson et al., 2003). Diese Effekte können beträchtlich sein. So haben Gormley, Gayer, Philips und Dawson (2005) gezeigt, dass der Ganztags- und Halbtagsbesuch eines Kindergartens für Vierjährige mit ganz unterschiedlichem ethnischen Hintergrund (Weiße, Afro-Amerikaner, Lateinamerikaner und Indianer und aus ganz unterschiedlichen Einkommensgruppen im Staat Oklahoma die Testergebnisse in der Buchstaben- und Worterkennung um 53%, die Testergebnisse bei der Rechtschreibung um 26% und die Testergebnisse bei der Lösung praktischer Aufgaben um 18% steigen ließ. Weiter kamen Barnett, Lamy und Jung (2005) zu dem Ergebnis, dass die staatlich finanzierten Programme frühkindlicher Erziehung in fünf US-Bundesstaaten (meist im Umfang von einem Jahr), dazu führten, dass in der Vorschule der Wortschatz um 31% größer war (was einem Fortschritt von drei Monaten entspricht), im Rechnen die Ergebnisse um 44% und bei der Buchstaben- und Worterkennung um 85% besser waren. In seinem Literaturbericht kam Barnett zu dem Schluss, dass qualitativ hochwertige Modellversuche und öffentliche Programme zur frühkindlichen Erziehung den IQ-Quotienten unmittelbar durchschnittlich um eine Standardabweichung von

0,5 steigern. Darüber hinaus haben diese Programme auch etwas geringere unmittelbare Effekte auf das Selbstwertgefühl, die Motivation zu Lernen und das Sozialverhalten.

Innerhalb weniger Jahre nehmen solche Effekte jedoch oft ab und verschwinden dann ganz. Allerdings haben qualitativ hochwertige Programme zur frühkindlichen Erziehung auch langfristige Bildungseffekte, wie etwa verbesserte Lese- und Mathematikleistungen in unterschiedlichen Leistungstests bei 14- oder 15-Jährigen, eine geringere Teilnahme an Förderklassen, selteneres Wiederholen einer Klasse und ein häufigerer Erwerb eines regulären High School-Abschlusses (Karoly, 2001; Schweinhart, 2005; Campbell, Ramey, Pungello, Sparling & Miller-Johnson, 2002).

Deutsche und andere europäische ForscherInnen haben ebenfalls beobachtet, dass insbesondere qualitativ hochwertige vorschulische Programme in einem positiven Zusammenhang zu einer verbesserten kognitiven und sozialen Entwicklung stehen und es hier zu weniger Klassenwiederholungen und seltener zum Besuch einer Sonderschule kommt (vgl. Spiess, Büchel & Wagner, 2003). Spiess et al. (2003) stellten etwa fest, dass in Westdeutschland mit dem Besuch eines Kindergartens die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder aus Zuwandererfamilien eine höhere weiterführende Schule besuchten, deutlich stieg. Dies ist insofern überraschend, als im Kindergarten in Deutschland eher gespielt und weniger systematisch Bildungsinhalte vermittelt werden. Allerdings kann man vermuten, dass der Besuch eines Kindergartens den Übergang in die Schule erleichtert, indem die Deutschkenntnisse von Kindern mit Migrationshintergrund verbessert werden oder sie sich eher in einer Umgebung außerhalb der eigenen ethnischen Gruppe wohl fühlen. Darüber hinaus hat die PISA Studie gefolgert, dass „in vielen Ländern ein enger Zusammenhang zwischen dem Besuch einer Vorschule [eines Kindergartens] und guten Leistungen im Alter von 15 Jahren bestand und zwar selbst nach Berücksichtigung der Tatsache, dass bei SchülerInnen aus besser gestellten Elternhäusern häufiger beides zutrifft“ (OECD 2004, S. 267).

Nichtsdestotrotz können auch die besten Programme zur frühkindlichen Erziehung Bildungsdifferenzen zwischen SchülerInnen mit unterschiedlichem Hintergrund nicht vollständig aufheben. Außerdem profitieren nicht alle Kinder aus Migrantenfamilien oder Minderheitengruppen gleichermaßen von diesen Programmen (Barnett, 1992; Campbell et al., 2002; Matthews, 2002; Schweinhart, 2005).

5.3.2 Eine Beteiligung der Eltern fördern

Ein weiterer Ansatz, der dazu beitragen kann, die Bildungsdiskrepanzen zu verringern, ist eine stärkere Einbeziehung der Eltern in den Schulbetrieb. Die wohl überzeugendsten Belege für die Auswirkungen elterlicher Beteiligung auf die Leistungen von SchülerInnen stammen aus dem Forschungsbericht von Sheldon und Epstein (2005) zum Einfluss der Familie auf den Schriftspracherwerb von Kindern. Aufbauend auf früheren Forschungsberichten zeigen sie, dass 22 von 23 zielgerichteten Leseförderprogrammen, die Eltern von Kinder im frühen Schulalter dazu anregten, mit ihren Kindern Lesen und Schreiben zu üben, zu deutlichen Leistungsverbesserungen auf diesen Feldern führten. Die entsprechenden Studien wurden mit sozial und ethnisch sehr unterschiedlich zusammengesetzten Bevölkerungsgruppen durchgeführt, allerdings durchweg in den USA und häufig mit Familien

aus niedrigen Einkommensgruppen und ethnischen Minderheiten bzw. Einwanderergruppen. Die Befunde werden bestätigt durch die Ergebnisse in England durchgeführter Forschungsarbeiten von Tizard, Schofield und Hewison (1982), wonach die Lesefähigkeiten von SchülerInnen gesteigert wurden, wenn auch in der Familie das Lesen, etwa durch Vorlesen und indem man über Geschichten sprach, gefördert wurde. Auch eine Langzeitstudie, die in 71 US-amerikanischen Schulen in Armutsgebieten durchgeführt wurde, kam zu dem Ergebnis, dass von neun Interventionen in Schulen und Klassen, die die Leistungen in der dritten bis fünften Klasse verbessern sollten, nur zwei die Zunahme der Lesefähigkeit deutlich förderten. Dies waren zwar eine hochwertige Weiterbildung für LehrerInnen in der Unterrichtung des Lesens und ein starkes Engagement von Schulen und LehrerInnen in Maßnahmen zur Einbeziehung der Eltern (U.S. Department of Education, 2001).

Im Unterschied zu Sheldon und Epstein (2005) kam der Forschungsbericht von Mattingley, Prislín, McKensie, Rodriguez und Kayzar (2002, S. 567) zu einer weniger optimistischen Einschätzung eines breiten Spektrums von Programmen zur Einbeziehung der Eltern. Sie kamen zu dem Schluss, dass es nur schwache Belege für die verbreitete Annahme gebe, dass Programme zur Förderung der Elternbeteiligung eine sinnvolle Maßnahme zur Verbesserung der Lernprozesse von SchülerInnen seien. Sie unterstrichen, wie wichtig es sei, zwischen den verschiedenen Programmen zu differenzieren, da diese unterschiedlich wirksam sein könnten, und verwiesen auf die einflussreiche, von Epstein (2001) vorgeschlagene Typologie sechs verschiedener Arten, in denen Schulen mit Eltern arbeiten können. Wie Mattingley und Kollegen glauben, gibt es keinen Grund anzunehmen, dass alle diese Herangehensweisen wirksam sind. Genauso wenig gibt es Grund zu der Annahme, dass sie gleichermaßen wirksam für SchülerInnen unterschiedlicher Hintergründe und Altersgruppen sein könnten.

Trotz solcher Vorbehalte ist hinreichend bewiesen, dass es einige Arten der Elternbeteiligung gibt, die für den Bildungserfolg von Kindern förderlich sein können. WissenschaftlerInnen haben daher begonnen zu prüfen, ob es Möglichkeiten gibt, Einwandererfamilien oder zu ethnischen Minderheiten gehörende Familien so in die schulische Erziehung ihrer Kinder einzubeziehen, dass deren Schulleistungen gefördert und die Bildungsdifferenzen verringert werden können. Diesem Ziel stehen etliche Hindernisse im Wege. MigrantInnen sind häufig mit schwierigen persönlichen und wirtschaftlichen Bedingungen konfrontiert, die viele Formen der Beteiligung an der Erziehung ihrer Kinder für sie weniger praktikabel erscheinen lassen als für andere Eltern. In der Tat hängt ein niedriges Niveau elterlicher Beteiligung generell mit niedrigem Einkommen, geringem Bildungsniveau und der Zugehörigkeit zu einer Minderheitengruppe, also Eigenschaften, die für viele Einwanderer typisch sind, zusammen (Eccles & Harold, 1996; Griffith, 1998; Grolnick, Benjet, Kuriwsky & Apostoleris, 1997; Henry, 1996; Lareau, 1987). Hinzu kommt, dass einige LehrerInnen eine Beteiligung der Eltern ablehnen, wodurch Eltern sich zum Teil in der Schulumgebung nicht wohl fühlen (Larke, Wiseman & Bradley, 1990). Es ist nicht untypisch für Eltern aus MigrantInnen- und Minderheitengruppen und/oder mit einem niedrigen Einkommen, dass sie sich gegenüber den Schulen, die ihre Kinder besuchen, kulturell fremd und machtlos fühlen, und es vermeiden, mit ihnen zu tun zu haben (Irvine, 1990; Lawrence-Lightfoot, 1978). Darüber hinaus haben MigrantInnen-Eltern zum Teil andere Vorstellungen über die Rolle von

Schulen und Eltern als die LehrerInnen ihrer Kinder oder sind gehemmt im Kontakt mit LehrerInnen, insbesondere dann, wenn sie die Landessprache nicht fließend beherrschen oder nicht sehr gebildet sind (Valdés, 1996).

Dennoch können sorgfältig aufgebaute Programme eine stärkere Beteiligung von Migranten-Eltern mit niedrigem Bildungsniveau fördern und so auch die Bildungsergebnisse ihrer Kinder positiv beeinflussen (Villas-Boas, 1998). Einige Forschungsarbeiten weisen sogar darauf hin, dass unabhängig von sozioökonomischem Hintergrund und Ethnizität eine Beteiligung der Familie in positiver Beziehung steht zu den Schulleistungen (Jimerson, Ege-land & Teo, 1999; Keith, Keith, Quirk, Sperduto, Santillo & Killings, 1998). Dies spricht dafür, dass richtig konzipierte Maßnahmen zur Förderung der Elternbeteiligung an der schulischen Erziehung ihrer Kinder auch zur Verringerung der Bildungsdiskrepanzen beitragen könnten.

5.4 Eine Schlussbemerkung

Die Bildungsdiskrepanzen zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund sind ein Problem, das nicht nur auf die Einwanderer selbst, sondern auch auf die Gesellschaften, in denen sie leben, bedeutsame Auswirkungen hat. Dies Problem ist so gewichtig und seine Lösung ein so kompliziertes Unterfangen, dass unbedingt ein breites Spektrum möglicherweise beteiligter Faktoren und Lösungsmöglichkeiten bedacht werden sollte. Die vorliegenden Forschungsergebnisse aus der Soziologie und anderen Disziplinen haben die Bedeutsamkeit von Faktoren wie der Sprachkompetenz, dem Einwanderungsalter, der Aufenthaltsdauer im Einwanderungsland und des sozioökonomischen Status der Familie für die Bildungskarrieren von Migrantenkindern in Deutschland gezeigt. In dieser Forschungsbilanz wird Material vorgelegt, das gegenwärtige Debatten über mögliche Ursachen der Bildungsdiskrepanzen und deren Abbau erweitern und bereichern kann, indem in der deutschen Diskussion bislang wenig beachtete Forschungsergebnisse vorgestellt werden.

Mit dem Stereotype Threat, den Erwartungseffekten und der Leistungs differenzierung mit unterschiedlichen Lehrplänen stellt dieser Bericht zusätzliche Ursachen der Bildungsdiskrepanzen zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund vor. Darüber hinaus wird vorgeschlagen, einige in ihrer Bedeutung prinzipiell bekannte Faktoren noch einmal auf neue Art zu betrachten. So kann der sozioökonomische Hintergrund der Familie die Bildungsleistungen beeinträchtigen, indem Stereotype Threat entsteht, indem Lehrererwartungen negativ beeinflusst werden und indem SchülerInnen Schulen besuchen, deren Schülerzusammensetzung für die vollständige Entfaltung ihrer Fähigkeiten nicht förderlich ist.

Die Kenntnis all dieser Faktoren ist ein wichtiger, aber nur ein erster Schritt. Wir wissen heute mehr über Phänomene, die die Bildungsentwicklung von Migrantenkindern beeinträchtigen, als über Wege, dem entgegenzuwirken. Es muss daher mehr unternommen werden, um effektive Maßnahmen zur Verringerung der Bildungsdiskrepanzen zu entwickeln. Glücklicherweise ergeben sich aus den hier vorgestellten Forschungsergebnissen – und anderen Forschungen – einige viel versprechende Richtungen, in die gearbeitet werden

sollte. Um die entsprechend den Forschungsergebnissen empfehlenswerten Veränderungen von Praxis und Politik umzusetzen, bedarf es finanzieller Ressourcen, politischen Willens und entsprechender Kenntnisse. Da heute zunehmend anerkannt wird, wie vielfältige Wege es zur Verringerung der Bildungsdiskrepanzen gibt und wie sehr nicht nur SchülerInnen mit Migrationshintergrund, sondern die gesamte Gesellschaft hiervon profitieren würden, scheinen reale Fortschritte möglich.

Literatur

- Aaron, A. S. & Banaji, M. R. (2006). The development of implicit attitudes: Evidence of race evaluations from ages 6 and 10 and adulthood. *Psychological Science*, 17(1), 53-58.
- Aaron, R. & Powell, G. (1982). Feedback practices as a function of teacher and pupil race during reading group instruction. *The Journal of Negro Education*, 51(1), 50-59.
- Aboud, F. & Skerry, S. A. (1984). The development of ethnic attitudes. *Journal of Cross-cultural psychology*, 15(1), 3-34.
- Alba, R. D., Handl, J. & Müller, W. (1994). Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46(2), 209-237.
- Alba, R. D., Handl, J. & Müller, W. (1998). Ethnic inequalities in the German school system. In P. H. Schuck & R. Münz (Hg.), *Paths to inclusion: The integration of migrants in the United States and Germany* (S. 115-154). Providence, RI: Berghahn.
- Allemann-Ghionda, C., Auernheimer, G., Grabbe, H. & Krämer, A. (2006). Beobachtung und Beurteilung in soziokulturell und sprachlich heterogenen Klassen: die Kompetenzen der Lehrpersonen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (51. Beiheft), 250-266.
- Allen, B. A. & Boykin, A. W. (1991). The influence of contextual factors on Afro-American and Euro-American children's performance: Effects of movement opportunity and music. *International Journal of Psychology*, 26(3), 373-387.
- Allington, R. L. (1980). Teacher interruption behaviors during primary-grade oral reading. *Journal of Educational Psychology*, 72(3), 371-377.
- Alvidrez, J. & Weinstein, R. S. (1999). Early teacher perceptions and later student academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 91(4), 731-746.
- Ambady, N., Shih, M., Kim, A. & Pittinsky, T. L. (2001). Stereotype susceptibility in children: Effects of identity activation on quantitative performance. *Psychological Science*, 12(5), 385-390.
- Anderson, L. et al. (2003). The effectiveness of early childhood development programs: A systematic review. *American Journal of Preventative Medicine*, 24(3), 32-46.
- Aos, S., Lieb, R., Mayfield, J., Miller, M. & Pennucci, A. (2004). *Benefits and costs of prevention and early intervention programs for youth*. Olympia, WA: Washington State Institute for Public Policy.
- Argys, L. M., Rees, D. I. & Brewer, D. J. (1996). Detracking America's schools: Equity at zero cost? *Journal of Policy Analysis and Management*, 15(4), 623-745.
- Aronson, E. & Gonzalez, A. (1988). Desegregation, jigsaw, and the Mexican-American experience. In P. A. Katz & D. A. Taylor (Hg.), *Eliminating racism: Profiles in controversy* (S. 301-314). New York, NY: Plenum Press.
- Aronson, E. & Patnoe, S. (1997). *The jigsaw classroom: Building cooperation in the classroom* (2. Aufl.). New York, NY: Addison-Wesley-Longman.
- Aronson, J. (2002). Stereotype threat: Contending and coping with unnerving expectations. In J. Aronson (Hg.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (S. 279-301). New York, NY: Academic Press.
- Aronson, J., Fried, C. B. & Good, C. (2002). Reducing the effects of stereotype threat on African American college students by shaping theories of intelligence. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38(2), 113-125.
- Aronson, J. & Good, C. (2002). The development and consequences of stereotype vulnerability in adolescents. In F. Pajares & T. Urdan (Hg.), *Academic motivation of adolescents* (S. 299-330). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Aronson, J. & Inzlicht, M. (2004). The ups and downs of attributional ambiguity: Stereotype vulnerability and the academic self-knowledge of African American college students. *Psychological Science*, 15(12), 829-836.
- Aronson, J., Lustina, M. J., Good, C. & Keough, K. (1999). When white men can't do math: Necessary and sufficient factors in stereotype threat. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35(1), 29-46.
- Aronson, J. & Steele, C. M. (2005). Stereotypes and the fragility of academic competence, motivation, and self-concept. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Hg.), *Handbook of competence and motivation* (S. 436-460). New York, NY: The Guilford Press.

- Aronson, J., Steele, C. M., Salinas, M. F. & Lustina, M. J. (2004). The effect of stereotype threat on the standardized test performance of college students. In E. Aronson (Hg.), *Readings About the Social Animal* (9. Aufl., S. 400-412). New York, NY: Worth Publishers.
- Auernheimer, G., van Dick, R., Petzel, T. & Wagner, U. (Hg.) (2001). *Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler*. Opladen: Leske + Budrich.
- Babad, E. (1979). Personality correlates of susceptibility to biasing information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(2), 195-202.
- Babad, E. (1985). Some correlations of teachers' expectancy bias. *American Educational Research Journal*, 22(2), 175-183.
- Babad, E. (1992). Teacher expectancies and nonverbal behavior. In R. S. Feldman (Hg.), *Applications of nonverbal behavior theories and research* (S. 167-190). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Babad, E. (1993). Pygmalion - 25 years after interpersonal expectations in the classroom. In P. D. Blanck (Hg.), *Interpersonal expectations: Theory, research, and applications* (S. 125-153). New York, NY: Cambridge University Press.
- Babad, E., Bernieri, F. & Rosenthal, R. (1989). Nonverbal communication and leakage in the behavior of biased and unbiased teachers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(1), 89-94.
- Babad, E. & Inbar, J. (1981). Performance and personality correlates of teachers' susceptibility to biasing information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 533-561.
- Babad, E., Inbar, J. & Rosenthal, R. (1982). Teachers' judgment of students' potential as a function of teachers' susceptibility to biasing information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(3), 541-547.
- Babad, E. & Taylor, P. J. (1992). Transparency of teacher expectancies across language, cultural boundaries. *Journal of Educational Research*, 86(2), 120-125.
- Baker, J. P. & Crist, J. L. (1971). *Teacher expectancies: A review of the literature*. Worthington, OH: Charles A. Jones Publishing.
- Banks, J. A. & McGee-Banks, C. A. (1995). *Handbook of research on multicultural education*. New York, NY: Macmillan.
- Banks, J. A. & McGee-Banks, C. A. (2004). *Handbook of research on multicultural education* (2. Aufl.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bankson, C. & Caldas, C. (1996). Majority African American schools and social injustice: The influence of de facto segregation on academic achievement. *Social Forces*, 75(2), 535-555.
- Barnett, W.S. (2004). Does Head Start have lasting cognitive effects? The myth of fade-out. In E. Zigler & S. Styfco (Hg.), *The Head Start Debates* (S. 221-249). Baltimore, MD: Brookes.
- Barnett, W.S., Lamy, C. & Jung, K. (2005) *The effects of state prekindergarten programs on young children's school readiness in five states*, auf der Website des National Institute for Early Education Research, Rutgers University, verfügbar unter:
<http://nieer.org/docs/?DocID=129>
<http://nieer.org/docs/?DocID=129>.
- Baron, R. M., Tom, D. Y. H. & Cooper, H. M. (1985). Social class, race and teacher expectations. In J. B. Dusek, V. C. Hall & W. J. Meyer (Hg.), *Teacher expectancies* (S. 251-269). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Baron, R. M., Tom, D. Y. H. & Cooper, H. M. (1985). Social class, race and teacher expectations. In J. B. Dusek, V. C. Hall & W. J. Meyer (Hg.), *Teacher expectancies* (S. 251-269). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Barr, R. C. (1973-1974), Instructional pace differences and their effect of reading acquisition. *Reading Research Quarterly*, 9, 526-554.
- Barr, R. C. & Dreeben, R. (1977). Instruction in classrooms. In L. S. Shulman (Hg.), *Review of research in education* (Band 5, S. 89-162). Itasca, IL: Peacock.
- Bar-Tal, D. (1996). Development of social categoriness and stereotypes in early childhood: The case of "The Arab" concept formation, stereotype, and attitudes by Jewish children in Israel. *International Journal of Intercultural Relations*, 20(3/4), 341-370.
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit* (S. 95-188). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumert, J., Trautwein, U. & Artelt, C. (2003). Schulumwelt: Institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In Deutsches PISA-Konsortium (Hg.), *PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S. 261-331). Opladen: Leske + Budrich.

- Bausell, R. B. & Li, Y. F. (2002). *Power analysis for experimental research: A practical guide for the biological, medical, and social sciences*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Beady, C. H. & Hansell, S. (1981). Teacher race and expectations for student achievement. *American Educational Research Journal*, 18(2), 191-206.
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2005). *Daten Fakten Trends: Bildung und Ausbildung. Statistiken zu Ausländerinnen und Ausländern in Deutschland, Modul 5*. Berlin. [http://www.integrationsbeauftragte.de/download/Modul 5 Bildung.pdf](http://www.integrationsbeauftragte.de/download/Modul%205%20Bildung.pdf) [10. 12. 2005].
- Bender, S. & Seifert, W. (1996). Zuwanderer auf dem Arbeitsmarkt: nationalitäten- und geschlechtsspezifische Unterschiede. *Zeitschrift für Soziologie*, 25(6), 473-495.
- Blaney, N. T., Stephan, C. W., Rosenfield, D., Aronson, E. & Sikes, J. (1977). Interdependence in the classroom: A field study. *Journal of Educational Psychology*, 69, 121-128.
- Blaney, N. T., Stephan, C. W., Rosenfield, D., Aronson, E. & Sikes, J. (1977). Interdependence in the classroom: A field study. *Journal of Educational Psychology*, 69, 121-128.
- Blascovich, J., Spencer, S. J., Quinn, D. M. & Steele, C. M. (2001). African Americans and high blood pressure: The role of stereotype threat. *Psychological Science*, 12(3), 225-229.
- Bommes, M. & Radtke, F.-O. (1993). Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(3), 483-497.
- Borman, K. M., Eitle, T. M., Michael, D., Eitle, D. J., Lee, R., Johnson, L., Cobb-Roberts, D., Dorn, S. & Shircliffe, B. (2004). Accountability in a post desegregation era: The continuing significance of racial segregation in Florida's schools. *American Educational Research Journal*, 41(3), 605-631.
- Bos, W., Voss, A., Lankes, E.-M., Schwippert, K., Thiel, O. & Valtin, R. (2004). Schullaufbahneempfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin & G. Walther (Hg.), *IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich* (S. 191-228). Münster: Waxmann.
- Brattesani, K. A., Weinstein, R. S. & Marshall, H. H. (1984). Student perceptions of differential teacher treatment as moderators of teacher expectation effects. *Journal of Educational Psychology*, 76(2), 236-247.
- Brooks-Gunn, J. (2000). Do you believe in magic: What we can expect from early childhood intervention programs. *Social Policy Report*, 17(1), 1-14.
- Brophy, J. E. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 75(5), 631-663.
- Brophy, J. E. & Good, T. L. (1970). Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data. *Journal of Educational Psychology*, 61(5), 365-374.
- Brophy, J. E. & Good, T. L. (1974). *Teacher-student relationships: Causes and consequences*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston, Inc.
- Brown, R. P. & Josephs, R. A. (1999). A burden of proof: Stereotype relevance and gender differences in math performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(2), 246-257.
- Brown, R. P. & Lee, M. N. (2005). Stigma consciousness and the race gap in college academic achievement. *Self & Identity*, 4(2), 149-157.
- Brown, R. P. & Pinel, E. C. (2003). Stigma on my mind: Individual differences in the experience of stereotype threat. *Journal of Experimental Social Psychology*, 39, 626-633.
- Büchel, F. & Wagner, G. (1996). Soziale Differenzen der Bildungschancen in Westdeutschland - Unter besonderer Berücksichtigung von Zuwandererkindern. In W. Zapf, J. Schupp & R. Habich (Hg.), *Lebenslagen im Wandel. Sozialberichterstattung im Längsschnitt* (S. 80-96). Frankfurt am Main: Campus.
- Bukowski, W. M., Newcomb, A. F. & Hartup, W. W. (Hg.) (1996). *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Burris, C. C., Heubert, J. P. & Levin, H. M. (2006). Accelerating mathematics achievement using heterogeneous grouping. *American Educational Research Journal*, 43(1), 103-134.
- Burris, C. C., Welner, K. G., Wiley, E. W. & Murphy, J. (im Erscheinen). *Accountability, rigor, and de-tracking: Achievement effects of embracing a challenging curriculum as a universal good for all students*. New York, NY: Teachers College Press.
- Byers, P. & Byers, H. (1972). Nonverbal communication and the education of children. In C. B. Cazden, V. P. John & D. Hymes (Hg.), *Functions of language in the classroom* (S. 3-31). New York, NY: Teachers College Press.

- Cadinu, M., Maass, A., Frigerio, S., Impagliazzo, L. & Latinotti, S. (2003). Stereotype threat: The effect of expectancy on performance. *European Journal of Social Psychology*, 33(2), 267-285.
- Cadinu, M., Maass, A., Rosabianca, A. & Kiesner, J. (2005). Why do women underperform under stereotype threat? *Psychological Science*, 16(7), 572-578.
- Cadinu, M., Maass, A., Lombardo, M. & Frigerio, S. (2006). Stereotype threat: The moderating role of Locus of Control beliefs. *European Journal of Social Psychology*, 36, 183-197.
- Caldas, S. J. & Bankston, C. L. (1997). Effect of school population socioeconomic status on individual academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 90(5), 269.
- Caldas, S. J. & Bankston, C. L. (1998). The inequality of separation: Racial composition of schools and academic achievement. *Educational Administration Quarterly*, 34(4), 533-557.
- Carr, P. R. & Klassen, T. R. (1997). Different perceptions of race in education: Racial minority and White teachers. *Canadian Journal of Education*, 22 (1), 67-81.
- Carroll, J. B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64, 723-733.
- Catsambis, S. (1998). *Expanding knowledge of parental involvement in secondary education: Effects on high school academic success* (Report No. 27). Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center for Research of the Education of Students Placed at Risk.
- Cazden, C. (1988). *Classroom discourse*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Ceci, S. J. & Papierno, P. B. (2005). The rhetoric and reality of gap closing: When the "have-nots" gain but the "haves" gain even more. *American Psychologist*, 60(2), 149-160.
- Chaikin, A. L., Sigler, E. & Derlega, V. J. (1974). Nonverbal mediators of teacher expectancy effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30(1), 144-149.
- Chicago Longitudinal Study (CLS) (2000). Waisman Center, University of Wisconsin-Madison.
- Cohen, G. L. (2005). *Identities Challenged: Threat in the Classroom, Boardroom, and War Room*. Vortrag auf der Society of Experimental Social Psychology Conference, San Diego, CA.
- Cohen, G. L., Aronson, J. & Steele, C. (2000). When Beliefs Yield to Evidence: Reducing Biased Evaluation by affirming the self. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(9), 1151-1164.
- Cohen, G. L., Steele, C. M. & Ross, L. D. (1999). The mentor's dilemma: Providing critical feedback across the racial divide. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(10), 1302-1318.
- Coleman, J. S. (1961). *The adolescent society: The social life of the teenager and its impact on education*. New York, NY: Free Press of Glencoe.
- Coleman, J. S., Campbell, E., Hogson, C., McPartland, J., Mood, F., Weinfeld, F., et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Conn, L. K., Edwards, C. N. & Rosenthal, R. (1968). Perception of emotion and response to teachers' expectancy by elementary school children. *Psychological Reports*, 22(1), 27-34.
- Cook, T. D. (1984). What have Black children gained academically from school integration? Examination of the meta-analytic evidence. In T. Cook, D. Armor, R. Crain, N. Miller, W. Stephan, H. Walberg & P. Wortman (Hg.), *School desegregation and Black achievement* (S. 6-42). Washington, DC: National Institute of Education.
- Cooper, H. M. (1977). Controlling personal rewards: Professional teachers' differential use of feedback and the effects of feedback on the student's motivation to perform. *Journal of Educational Psychology*, 69(4), 419-427.
- Cooper, H. M. & Good, T. L. (1983). *Pygmalion grows up: Studies in the expectation communication process*. New York, NY: Longman.
- Cooper, H. M. & Tom, D. Y. H. (1984). Teacher expectation research: A review with implications for classroom instruction. *The Elementary School Journal*, 85(1), 76-89.
- Crandall, C. S. & Eshleman, A. (2003). A justification-suppression model of the expression and experience of prejudice. *Psychological Bulletin*, 129(3), 414-446.
- Crocker, J. & Major, B. (1989). Social stigma and self-esteem: The self-protective properties of stigma. *Psychological Review*, 96(4), 608-630.
- Crocker, J., Major, B. & Steele, C. (1998). Social stigma. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (Hg.), *The handbook of social psychology* (4. Aufl., Band II, S. 504-553). Boston, MA: McGraw Hill.
- Croizet, J.-C. & Claire, T. (1998). Extending the concept of stereotype threat to social class: The intellectual underperformance of students from low socioeconomic backgrounds. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24(6), 588-594.
- Croizet, J.-C. & Dutrevis, M. (2004). Socioeconomic status and intelligence: Why test scores do not equal merit. *Journal of Poverty*, 8(3), 91-107.

- Dar, Y. & Resh, N. (1989). *Classroom intellectual composition and academic achievement*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Darling-Hammond, L. (1995). Inequality and access to knowledge. In J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Hg.), *Handbook of research on multicultural education* (S. 465-483). New York, NY: Simon & Schuster Macmillan.
- Darling-Hammond, L. (2004). What happens to a dream deferred: The continuing quest for equal educational opportunity. In J. A. Banks & C. A. McGee-Banks (Hg.), *Handbook of research on multicultural education* (2. Aufl., S. 607-630). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Dauber, S. L., Alexander, K. L. & Entwisle, D. R. (1996). Tracking and transitions through the middle grades: Channelling educational trajectories. *Sociology of Education*, 69(4), 290-307.
- Davies, P. G., Spencer, S. J., Quinn, D. M. & Gerhardstein, R. (2002). Consuming images: How television commercials that elicit stereotype threat can restrain women academically and professionally. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(12), 1615-1628.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207-234.
- Dee, T. S. (2001). *Teachers, race and student achievement in a randomized experiment*. National Bureau of Economic Research. <http://papers.nber.org/papers/w8432.pdf> [30. 6. 2006].
- Dee, T. S. (2005). A teacher like me: Does race, ethnicity or gender matter? *American Economic Review*, 95(2), 158-165.
- De Fraine, B., van Damme, J. & Onghena, P. (2002). Accountability of schools and teachers: What should be taken into account? *European Educational Research Journal*, 1(3), 403-428.
- Dembo, M. H. & Eaton, M. J. (1997). School learning and motivation. In G. D. Phye (Hg.), *Handbook of Academic Learning* (S. 65-103). San Diego, CA: Academic Press.
- Desert, M., Croizet, J.-C. & Leyens, J.-P. (2002). La menace du stereotype: Une interaction entre situation et identite. *L'Annee Psychologique*, 102, 555-576.
- Devine, P. G. (1989). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(1), 5-18.
- DeVries, D. L., Edwards, K. J. & Slavin, R. E. (1978). Biracial learning teams and race relations in the classroom: Four field experiments on Teams-Games-Tournament. *Journal of Educational Psychology*, 71(3), 381-387.
- Diefenbach, H. (2002). Bildungsbeteiligung und Berufseinmündung von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien. Eine Fortschreibung der Daten des Sozio-Ökonomischen Panels (SOEP). In Sachverständigenkommission Elfter Kinder- und Jugendbericht (Hg.), *Migration und die europäische Integration. Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe* (S. 9-70). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Dittgen, H. (1998). Volk nation or nation of immigrants? The current debate about immigration in Germany and the United States in comparative perspective. In H. Kurthen, J. Fijalkowski & G. G. Wagner (Hg.), *Immigration, citizenship, and the welfare state in Germany and the United States* (S. 107-139). Stamford, CT: JAI Press.
- Dovidio, J. F. & Gaertner, S. L. (2004). Aversive racism. In M. P. Zanna (Hg.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Heft 36, S. 1-52). San Diego, CA: Academic Press.
- Dovidio, J. F., Major, B. & Crocker, J. (2000). Stigma: Introduction and overview. In T. F. Heatherton, R. E. Kleck, M. R. Hebl & J. G. Hull (Hg.), *Stigma: Social psychological perspectives* (S. 1-28). New York, NY: Guilford.
- Dreeben, R. & Barr, R. (1988). Classroom composition and the design of instruction. *Sociology of Education*, 61(3), 129-142.
- Dusek, J. B. & Joseph, G. (1985). The bases of teacher expectancies. In J. B. Dusek, V. C. Hall & W. J. Meyer (Hg.), *Teacher expectancies* (S. 229-250). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Eccles, J. S. & Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In A. Booth & J. F. Dunn (Hg.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* (S. 3-34). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ehrenberg, R. G. & Brewer, D. J. (1995). Did teachers' verbal ability and race matter in the 1969's? Coleman revisited. *Economics of Education Review*, 14(1), 1-21.

- Ehrenberg, R. G., Goldhaber, D. D. & Brewer, D. J. (1995). Do teachers' race, gender, and ethnicity matter? Evidence from the national educational longitudinal study of 1988. *Industrial and Labor Relations Review*, 48(4), 547-561.
- Eisenhart, M. (2001). Changing conceptions of culture and ethnographic methodology: Recent thematic shifts and their implications for research on teaching. In V. Richardson (Hg.), *The handbook of research on teaching* (4. Aufl., S. 209-225). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Encarta World English Dictionary. "Immigrant". Retrieved August 8, 2005 from http://encarta.msn.com/dictionary_/immigrant.html.
- Epstein, J. L. (1983). The influence of friends on achievement and affective outcomes. In J. L. Epstein & N. Karweit (Eds.), *Friends in school: Patterns of selection and influence in secondary schools*. New York, NY: Academic Press.
- Epstein, J. (2001). Perspectives and previews on research and policy for school, family, and community partnerships. In J. Epstein (Hg.), *School, family, and community partnerships* (S. 38-74). Boulder, CO: Westview Press.
- Esser, H. (1989). Die Eingliederung der zweiten Generation. Zur Erklärung ‚kultureller‘ Unterschiede. *Zeitschrift für Soziologie*, 18, 426-443.
- Esser, H. (1989). Die Eingliederung der zweiten Generation. Zur Erklärung ‚kultureller‘ Unterschiede. *Zeitschrift für Soziologie*, 18, 426-443.
- Esser, H. (2006). *Migration, Sprache und Integration*. AKI-Forschungsbilanz 4, Berlin.
- Esser, H. (im Druck). *Migration, Sprache und Integration*. Frankfurt/New York: Campus.
- Eurydice (The information databasis of education systems in Europe) (2002/2003). *The Education System in Germany*. <http://194.78.211.243/Eurybase/Application/frameset.asp?country=DE&language=EN> [10. 1. 2006].
- Fan, D. S. (1980). The effects of teachers' expectation on students' grades of mathematics and deportment. *Bulletin of Educational Psychology*, 13(13), 179-186.
- Fend, H. (1982). *Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs*. Weinheim: Beltz.
- Figlio, D. N. (2005). *Names, expectations, and the Black-White test score gap*. <http://www.nber.org/papers/w11195> [30. 6. 2006].
- Fordham, S. (1996). *Blacked out: Dilemmas of race, identity, and success at Capital High*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Gamoran, A. (1986). Instructional and institutional effects of ability grouping. *Sociology of Education*, 59(4), 185-198.
- Gamoran, A. (1987). The stratification of high school learning opportunities. *Sociology of Education*, 60(3), 135-155.
- Gamoran, A. (1992). The variable effects of high school tracking. *American Sociological Review*, 57(6), 812-828.
- Gamoran, A. & Berends, M. (1987). The effects of stratification in secondary schools: Synthesis of survey and ethnographic research. *Review of Educational Research*, 57(4), 415-435.
- Gamoran, A. & Mare, R. D. (1989). Secondary school tracking and educational inequality: Compensation, reinforcement, or neutrality? *American Journal of Sociology*, 94(5), 1146-1183.
- Gamoran, A., Nystrand, M., Berends, M. & LePore, P. C. (1995). An organizational analysis of the effects of ability grouping. *American Educational Research Journal*, 32(4), 687-715.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York, NY: Teachers College Press.
- Gilliam, W. & Zigler, E. (2001). A critical meta-analysis of all impact evaluations of state-funded preschool from 1977 to 1998: Implications for policy, service delivery and program evaluation. *Early Education Research Quarterly*, 15, 441-473.
- Gogolin, I. (2003). Chancen und Risiken nach PISA - über die Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge. In G. Auernheimer (Hg.), *Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder* (S. 33-50). Opladen: Leske + Budrich.
- Gomolla, M. (2003). Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern und -jugendlichen im deutschen Schulsystem. In G. Auernheimer (Hg.), *Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder* (S. 97-112). Opladen: Leske + Budrich.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.

- Gonzales, P. M., Blanton, H. & Williams, K. J. (2002). The effects of stereotype threat and double-minority status on the test performance of Latino women. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(5), 659-670.
- Good, C. (2001). *Stereotype threat and its relation to theories of elementary girls' mathematics achievement and task choices*. Austin, TX: University of Texas.
- Good, T. L. & Nichols, S. L. (2001). Expectancy effects in the classroom: A special focus on improving the reading performance of minority students in first-grade classrooms. *Educational Psychologist*, 36(2), 113-126.
- Gormley, W., Gayer, T., Phillips, D. & Dawson, B. (2005). The effects of universal pre-k on cognitive development. *Developmental Psychology*, 41(6), 872-884.
- Graham, S., Baker, R. W. & Wapner, S. (1984). Prior interracial experience and Black student transition into predominately White colleges. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(5), 1146-1154.
- Griffith, J. (1998). The relation of school structure and social environment to parent involvement in elementary schools. *Elementary School Journal*, 99(1), 53-80.
- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kuriwsky, C. O. & Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 538-548.
- Gumperz, J. J. (1981). Conversational inferences and classroom learning. In J. L. Green & C. Wallat (Hg.), *Ethnography and language in educational settings* (S. 3-23). Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Haiken-DeNew, J. P., Büchel, F. & Wagner, G. G. (1997). Assimilation and other determinants of school attainment in Germany: Do immigrant children perform as well as Germans? *Vierteljahresheft zur Wirtschaftsforschung*, 66, 169-179.
- Haller, E. J. (1985). Pupil race and elementary school ability grouping: Are teachers teased against Black children? *American Educational Research Journal*, 22(4), 465-483.
- Hallinan, M. T. (2003). *Ability grouping and student learning*.
http://muse.jhu.edu/cgi-bin/access.cgi?url=/journals/brookings_papers_on_education_policy/v2003/2003.1hallinan.html [7. 9. 2005].
- Hallinan, M. T. & Kubitschek, W. N. (1999). Curriculum differentiation and high school achievement. *Social Psychology of Education*, 2, 1-22.
- Hanushek, E. A., Kain, J. F. & Rivkin, S. G. (2004). *New evidence about Brown v. Board of Education: The complex effects of school racial composition on achievement*. Institute for Research on Poverty Discussion Paper no. 1284-04. Retrieved September 20, 2006 from <http://www.ssc.wisc.edu/irp/>
- Hanushek, E. A. & Woessman, L. (2005). Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries. CESifo Working Paper No. 1415. Retrieved September 20, 2006 from <http://www.CESifo.de>
- Harker, R. & Tymms, P. (2004). The effects of student composition on school outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 177-199.
- Harris, D. N. (im Druck). *Lost Learning, Forgotten Promises: A National Analysis of School Racial Segregation, Student Achievement, and 'Controlled Choice' Plans*. Washington, DC: Center for American Progress.
- Harris, M. J. & Rosenthal, R. (1985). Mediation of interpersonal expectancy effects: 31 meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 97(3), 363-386.
- Hattie, J. A. C. (2002). Classroom composition and peer effects. *International Journal of Educational Research*, 37 (5), 449-481.
- Hauser-Cram, P., Sirin, S. R. & Stipek, D. (2003). When teachers' and parents' values differ: Teachers' ratings of academic competence in children from low-income families. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 813-820.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Heitmeyer, W. (2005). Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit: Die theoretische Konzeption und empirische Ergebnisse aus den Jahren 2002, 2003 und 2004. In W. Heitmeyer (Hg.), *Deutsche Zustände. Folge 3* (pp. 13-36). Frankfurt: Suhrkamp.
- Heinzel, F. & Prengel, A. (Hg.) (2002). *Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe*. Jahrbuch Grundschulforschung 6, Opladen: Leske + Budrich.
- Henry, M. (1996). *Parent-school collaboration*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Hermans, P. (2004). Applying Ogbu's theory of minority academic achievement to the situation of Moroccans in the Low Countries. *Intercultural Education*, 15(4), 431-439.

- Herwartz-Emden, L. (2003). Einwandererkinder im deutschen Bildungswesen. In K.S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer (Hg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick* (S. 661-709). Reinbek: Rowohlt.
- Hess, T. M., Auman, C., Colcombe, S. J. & Rahhal, T. A. (2003). The impact of stereotype threat on age differences in memory performance. *Journal of Gerontology*, 58B(1), 3-11.
- Hoffer, T. B. (1992). Middle school ability grouping and student achievement in science and mathematics. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(3), 205-227.
- Horstkemper, M. & Tillmann, K.-J. (2003). Schulformvergleiche und Studien zu Einzelschulen. In W. Helsper & J. Böhme (Hg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 287-324). Opladen: Leske + Budrich.
- Hoxby, C. M. (2000). Peer effects in the classroom: Learning from gender and race variation. *Working Paper Nr. 7867*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Independent Commission on Migration to Germany (2001). *Structuring immigration - Fostering integration*. Berlin.
- Institut für Demoskopie Allensbach (Hg.) (2002). Das Zuwanderungsgesetz. *Allensbacher Berichte*, Nr. 11/2002.
- Inzlicht, M. & Ben-Zeev, T. (2000). A threatening intellectual environment: Why females are susceptible to experiencing problem-solving deficits in the presence of males. *Psychological Science*, 11(5), 365-371.
- Irvine, J. J. (1990). *Black students and school failure: Policies, practices, and prescriptions*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Jencks, C. & Mayer, S. E. (1990). The social consequences of growing up in a poor neighborhood. In L. Lynn Jr. & M. G. H. McGeary (Hg.), *Inner-city poverty in the United States* (S. 111-186). Washington, DC: National Academy Press.
- Jimerson, S., Egeland, B. & Teo, A. (1999). A longitudinal study of achievement trajectories: Factors associated with change. *Journal of Educational Psychology*, 9, 116-126.
- Johns, M., Schmader, T. & Martens, A. (2005). Knowing is half the battle: Teaching stereotype threat as a means of improving women's math performance. *Psychological Science*, 16(3), 175-179.
- Johnson, E. B., Gerard, H. B. & Miller, N. (1975). Teacher influences in the desegregated classroom. In H. B. Gerard & N. Miller (Hg.), *School desegregation: A long-term study* (S. 243-259). New York, NY: Plenum Press.
- Johnson, S. T. & Prom-Jackson, S. (1986). The memorable teacher: Implications for teacher selection. *Journal of Negro Education*, 55(3), 272-283.
- Jones, E. E. & Sigall, H. (1973). Where there is ignis, there may be fire. *Psychological Bulletin*, 79(4), 260-262.
- Jones, J. D., Vanfossen, B. E. & Ensminger, M. E. (1995). Individual and organizational predictors of high school track placement. *Sociology of Education*, 68(4), 287-300.
- Jones, J. M. (1997). *Prejudice and Racism* (2. Aufl.). New York, NY: Mc-Graw Hill.
- Jungbluth, P. (1993). Pygmalion and the effectiveness of 'black' schools: Teachers' stereotypes and hidden goal differentiations towards ethnic minorities. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 18(2), 99-110.
- Jussim, L. (1986). Self-fulfilling prophecies: A theoretical and integrative review. *Psychological Review*, 93(4), 429-445.
- Jussim, L. (1989). Teacher expectations: Self-fulfilling prophecies, perceptual biases, and accuracy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(3), 469-480.
- Jussim, L., Eccles, J. & Madon, S. (1996). Social perception, social stereotypes, and teacher expectations: Accuracy and the quest for the powerful self-fulfilling prophecy. *Advances in Experimental Social Psychology*, 28, 281-388.
- Jussim, L. & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), 131-155.
- Jussim, L., Madon, S. & Chatman, C. (1994). Teacher expectations and student achievement: Self-fulfilling prophecies, biases, and accuracy. In L. Heath, R. S. Tindale, J. Edwards, E. J. Posavac, F. B. Bryant, E. Henderson-King, Y. Suarez-Balcazar & J. Myers (Hg.), *Applications of heuristics and biases to social issues* (S. 303-334). New York, NY: Plenum Press.
- Kagan, S., Zahn, G. L., Widaman, K. F., Schwarzwald, J. & Tyrrell, G. (1985). Classroom structural bias: Impact of cooperative and competitive classroom structures on cooperative and competi-

- tive individuals and groups. In R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, C. Hertz-Lazarowitz, C. Webb & R. Schmuck (Hg.), *Learning to cooperate, cooperating to learn* (S. 277-312). New York, NY: Plenum Press.
- Kahlenberg, R. D. (2001). *All together now: Creating middle-class schools through public school choice*. Washington, DC: Brookings Institution.
- Kahraman, B. & Knoblich, G. (2000). Stechen statt sprechen: Valenz und Aktivierbarkeit von Stereotypen über Türken. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 31(1), 31-43.
- Kariya, T. & Rosenbaum, J. E. (1999). Bright flight: Unintended consequences of de-tracking policy in Japan. *American Journal of Education*, 107(3), 210-230.
- Karoly, L. & Bigelow, J. (2005). *The Economics of Investing in Universal Preschool Education in California*. Santa Monica, CA: RAND.
- Karoly, L. (2001). Investing in the future: Reducing poverty through human capital investments. In S. Danziger & R. Haveman (Hg.), *Understanding Poverty*. New York, NY: Russell Sage.
- Karsten, S., Felix, C., Ledoux, G., Meijnen, W., Roeleveld, J. & van Schooten, E. (2006). Choosing segregation or integration? The extent and effects of ethnic segregation in Dutch cities. *Education and Urban Society*, 38 (2), 228-247.
- Katz, P. A. (2003). Racists or tolerant multiculturalists? How do they begin? *American Psychologist*, 58(11), 897-909.
- Katz, P. A. & Kofkin, J. A. (1997). Race, gender, and young children. In S. Luthar, J. Burack, D. Cicchetti & J. Weisz (Hg.), *Developmental psychopathology: Perspectives on adjustment, risk and disorder* (S. 51-74). New York, NY: Cambridge University Press.
- Keith, T. Z., Keith, P. B., Quirk, K. J., Sperduto, J., Santillo, S. & Killings, S. (1998). Longitudinal effects of parent involvement on high school grades: Similarities and differences across gender and ethnic groups. *Journal of School Psychology*, 36, 335-363.
- Keller, J. (2002). Blatant stereotype threat and women's math performance: Self-handicapping as a strategic means to cope with obtrusive negative performance expectations. *Sex Roles*, 47(3,4), 193-198.
- Keller, J. & Dauenheimer, D. (2003). Stereotype threat in the classroom: Dejection mediates the disrupting threat effect on women's math performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(3), 371-381.
- Kerckhoff, A. C. (1986). Effects of ability grouping in British secondary schools. *American Sociological Review*, 51(6), 842-858.
- Kerman, S. (1979). Teacher expectations and student achievement. *Phi Delta Kappan*, 60(6), 716-718.
- Klein, K. & Boals, A. (2001). The relationship of life event stress and working memory capacity. *Applied Cognitive Psychology*, 15, 565-579.
- Kleinfeld, J. (1973). Effects of nonverbally communicated personal warmth on the intelligence test performance of Indian and Eskimo adolescents. *Journal of Social Psychology*, 91(1), 149-150.
- Kleinfeld, J. (1974). Effects of nonverbal warmth on the learning of Eskimo and White students. *Journal of Social Psychology*, 92(1), 3-9.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik) (2002). *Ausländische Schüler und Schulabsolventen 1991 bis 2000*. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Bonn.
- Knapp, M. S. & Woolverton, S. (1995). Social class and schooling. In J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Hg.), *Handbook of research on multicultural education* (S. 548-569). New York, NY: Simon Schuster Macmillan.
- Knapp, M. S. & Woolverton, S. (2004). Social class and schooling. In J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Hg.), *Handbook of research on multicultural education* (2. Aufl., S. 656-681). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Köller, O. & Baumert, J. (2001). Leistungsgruppierungen in der Sekundarstufe I: Ihre Konsequenzen für die Mathematikleistung und das mathematische Selbstkonzept der Begabung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 15(2), 99-110.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung) (2006). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kornmann, R. & Kornmann, A. (2003). Erneuter Anstieg der Überrepräsentation ausländischer Kinder in Schulen für Lernbehinderte. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 54(7), 286-289.

- Kristen, C. (2002). Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 54(3), 534-553.
- Kristen C. (2006a): *Ethnische Diskriminierung in der Schule: theoretische Positionen und empirische Ergebnisse*. AKI. WZB discussion paper SP IV 2005-601.
- Kristen, C. (2006b): Ethnische Diskriminierung in der Grundschule? Die Vergabe von Noten und Bildungsempfehlungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 58(1), 79-97.
- Kronig, W. (2003): Das Konstrukt des leistungsschwachen Immigrantenkindes. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (1), 126-141.
- Kulik, J. A. (1992). *An analysis of the research on ability grouping: Historical and contemporary perspectives. Research-based decision making series*. (Report No. 9204). Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented, (ERIC Document Reproduction Service No. ED350777), University of Connecticut.
- Kulik, J. A. & Kulik, C.-L.C. (1987). Effects of ability grouping on student achievement. *Equity and Excellence*, 23(1-2), 22-30.
- Kulik, J. A. & Kulik, C.-L. C. (1992). Meta-analytic findings on grouping programs. *Gifted Child Quarterly*, 36(2), 73-77.
- Kuo, S. Y. (1980). Relationships of teacher expectations to teachers' behavior and students' learning behavior. *Bulletin of Educational Psychology*, 13, 133-152.
- Kuo, S. Y. (1981). Factors related to the formation of teacher expectations in junior high school. *Bulletin of Educational Psychology*, 14, 161-172.
- Lacey, C. (1970). *Hightown grammar: The school as a social system*. Manchester, England: University of Manchester Press.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60(2), 70-74.
- Lawrence-Lightfoot, S. (1978). *Worlds apart: Relationships between families and schools*. New York, NY: Basic Books.
- Lee, V. & Burkam, D. T. (2002) *Inequality at the starting gate: Social background differences in achievement as children begin school*. Washington, DC: Economic Policy Institute.
- Lee, V. E., Bryk, A. S. & Smith, J. B. (1993). The organization of effective secondary schools. *Review of Research in Education*, 19, 171-267.
- Lee, Y. (1991). Koreans in Japan and the United States. In M. A. Gibson & J. U. Ogbu (Hg.), *Minority status and schooling: A comparative study of immigrant and involuntary minorities*. New York, NY: Garland Publishing.
- Lehmann, R. H., Peek, R. & Gänsfuß, R. (1997): *Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern, die im Schuljahr 1996/97 eine fünfte Klasse an Hamburger Schulen besuchten*. Bericht über die Erhebung im September 1996 (LAU 5). Hamburg, online unter: www.hamburger-bildungsserver.de/index.phtml?site=schule.lau [10. 1. 2004].
- LeTendre, G. K., Hofer, B. K. & Shimizu, H. (2003). What is tracking? Cultural expectations in the United States, Germany, and Japan. *American Educational Research Journal*, 40, 43-89.
- Levy, B. (1996). Improving memory in old age through implicit self-stereotyping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(6), 1092-1107.
- Leyens, J.-P., Desert, M., Croizet, J.-C. & Darcis, C. (2000). Stereotype threat: Are lower status and history of stigmatization preconditions of stereotype threat? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(10), 1189-1199.
- Lips, H. M. (1999). *A new psychology of women: Gender, culture, and ethnicity*. Mountain View, CA: Mayfield.
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Lopez, O. S. (1996). *The effect of the relationship between classroom student diversity and teacher capacity on student performance*. ERIC Document, ED 386 423.
- Lou, Y., Abrami, P. C., Spence, J. C., Poulsen, C., Chambers, B. & Apollonia, S. (1996). Within-class grouping: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(4), 423-458.
- Lucas, S. R. (2001). Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1642-1690.
- Lucas, S. R. & Gamoran, A. (2002). Tracking and the achievement gap. In J. E. Chubb & T. Loveless (Hg.), *Bridging the achievement gap* (S. 171-198). Washington, DC: Brookings Institution Press.

- Lüddecke, J. (2004). *Ethnische Vorurteile in der Schule. Entwicklung eines Präventionskonzepts im Rahmen Interkultureller Pädagogik*. Dissertation an der Universität Duisburg-Essen.
<http://miless.uni-duisburg-essen.de> [11. 5. 2006].
- Luhman, R. (1990). Appalachian English stereotypes: Language attitudes in Kentucky. *Language in Society*, 19, 331-348.
- Madon, S., Jussim, L. & Eccles, J. (1997). In search of the powerful self-fulfilling prophecy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(4), 791-809.
- Madon, S., Jussim, L., Keiper, S., Eccles, J., Smith, A. & Palumbo, P. (1998). The accuracy and power of sex, social class, and ethnic stereotypes: A naturalistic study in person perception. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24(12), 1304-1325.
- Major, B., Spencer, S. J., Schmader, T., Wolfe, C. T. & Crocker, J. (1998). Coping with negative stereotypes about intellectual performance: The role of psychological disengagement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24(1), 1-34.
- Martens, A., Johns, M., Greenberg, J. & Schimel, J. (2006). Combating stereotype threat: The effect of self-affirmation on women's intellectual performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 42, 236-243.
- Marx, D. M. & Roman, J. S. (2002). Female role models: Protecting women's math test performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(9), 1183-1193.
- Mason, D. A., Schroeter, D. D., Combs, R. K. & Washington, K. (1992). Assigning average-achieving eighth graders to advanced mathematics classes in an urban junior high. *The Elementary School Journal*, 92(5), 587-599.
- Masse, L. & Barnett, W.S. (2002). *A Benefit Cost Analysis of the Abecedarian Early Childhood Intervention*. New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research, Rutgers University.
- Massey, D. & Denton, N. A. (1993). *American apartheid: Segregation and the making of the underclass*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mattingly, D. J., Prislin, R., McKenzie, T. L., Rodriguez, J. L. & Kayzar, B. (2002). Evaluating evaluations: The case of parent involvement programs. *Review of Educational Research*, 72(4), 549-576.
- McGuire, W. J., McGuire, C. V., Child, P. & Fujioka, T. (1978). Salience of ethnicity in the spontaneous self-concept as a function of one's ethnic distinctiveness in the social environment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(5), 511-520.
- McIntyre, R. B., Paulson, R. M. & Lord, C. G. (2003). Alleviating women's mathematics stereotype threat through salience of group achievements. *Journal of Experimental Social Psychology*, 39(1), 83-90.
- McKay, P. F., Doverspike, D., Bowen-Hilton, D. & McKay, Q. (2003). The effects of demographic variables and stereotype threat on black/white differences in cognitive ability test performance. *Journal of Business and Psychology*, 18(1), 1-14.
- McKown, C. & Weinstein, R. S. (2003). The development and consequences of stereotype consciousness in middle school. *Child Development*, 74(2), 498-515.
- McNatt, D. B. (2000). Ancient pygmalion joins contemporary management: A meta-analysis of the result. *Journal of Applied Psychology*, 85(2), 314-322.
- Merkens, H. (2005): *Schulkarrieren von Kindern mit Migrationshintergrund in den ersten drei Jahren der Grundschule. Ergebnisse aus dem Projekt BeLesen: Berliner Längsschnittstudie zur Lesekompetenzentwicklung von Grundschulkindern*. (Bericht aus der Arbeit des Arbeitsbereichs Empirische Erziehungswissenschaft Nr. 43). Berlin: Freie Universität Berlin.
- Mickelson, R. A. (2001). Subverting Swann: First- and second-generation segregation in the Charlotte-Mecklenburg schools. *American Educational Research Journal*, 38(2), 215-252.
- Mickelson, R. A. (2006). Meeting the challenge of Grutter: Affirmative action in twenty-five years. *Ohio State Law Journal*, 67, 157.
- Mincer, J. (1974). *Schooling, experience, and earnings*. New York, NY: Columbia University Press.
- Mintrop, H. (1999). Changing core beliefs and practices through systemic reform: The case of Germany after the fall of socialism. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21(3), 271-296.
- Monk, D. & Haller, E. (1993). Predictors of high school academic course offerings: The role of school size. *American Educational Research Journal*, 31(1), 3-21.
- Morency, L., Bordeleau, C., Sormany, J., Girous, P. & Arseneault-Tremblay, F. (2003). Evolving teacher expectations in elementary school. *Revue de Psychoéducation*, 32(1), 105-121.

- Mosteller, F. & Moynihan, D. P. (1972). *On equality of educational opportunity*. New York, NY: Random House.
- Mounts, N. S. & Steinberg, L. (1995). An ecological analysis of peer influence on adolescent grade point average and drug use. *Developmental Psychology*, 31(6), 915-922.
- Muller, C. (1998). The minimum competency exam requirement, teachers' and students' expectations and academic performance. *Social Psychology of Education*, 2, 199-216.
- Mummendey, H. D., Bolten, H. G. & Isermann-Gerke, M. (1982). Experimentelle Überprüfung des Bogus-Pipeline-Paradigmas: Einstellungen gegenüber Türken, Deutschen und Holländern. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 13, 300-311.
- Muzzatti, B. (2005). *Gender and mathematics: Attitudes and stereotype threat susceptibility in children*. Unveröffentlichte Dissertation, Padova: Università degli studi di Padova.
- Navas, L., Sampascual, G. & Castejon, J. L. (1993). Attributions and expectations of students and teachers: Influence in school performance. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 45(1), 55-56.
- Neal, L. I., McCray, A. D., Webb-Johnson, G. & Bridgest, S. T. (2003). The effects of African American movement styles on teachers' perceptions and reactions. *The Journal of Special Education*, 37(1), 49-57.
- Nelson, G., Westhues, A. & MacLeod, J. (2003). A meta-analysis of longitudinal research on pre-school prevention programs for children. *Prevention & Treatment*, 6, Artikel 31.
- Newman, F. M., Marks, H. M., Gamoran, A. (1996). Authentic pedagogy and student performance. *American Journal of Education*, 104, 280-312.
- Oakes, J. (2005). *Keeping track: How schools structure inequality*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Oakes, J., Gamoran, A. & Page, R. N. (1992). Curriculum differentiation opportunities, outcomes, and meanings. In P. Jackson (Hg.), *Handbook of research on curriculum* (S. 570-608). New York, NY: MacMillan.
- Oakes, J., Wells, A. S. & Associates (1996). *Beyond the technicalities of school reform: Policy lessons from de-tracking schools*. Los Angeles, CA: UCLA Graduate School of Education.
- Oakes, J., Wells, A. S., Jones, M. & Datnow, A. (1997). Detracking: The social construction of ability, cultural politics, and resistance to reform. *Teachers College Record*, 98(3), 482-510.
- OECD (1996). *The knowledge-based economy*.
<http://www.oecd.org/dataoecd/51/8/1913021.pdf> [6. 3. 2006].
- OECD (2004). *Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003*.
<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/1/60/34002216.pdf> [1.3.2005].
- OECD (2005). *School factors related to quality and equity: Results from PISA 2000*.
<http://www.oecd.org/dataoecd/15/20/34668095.pdf> [11. 1 2006].
- OECD (2006). *Where immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris: OECDPublishing.
- Oelkers, J. (2006). *Gesamtschule in Deutschland. Eine historische Analyse und ein Ausweg aus dem Dilemma*. Weinheim: Beltz.
- Ogbu, J. U. (1974). *The next generation: An ethnography of education in an urban neighborhood*. New York, NY: Academic Press.
- Ogbu, J. U. (1991). Immigrant and involuntary minorities in comparative perspective. In M. A. Gibson & J. U. Ogbu (Hg.), *Minority status and schooling: A comparative study of immigrant and involuntary minorities*. New York, NY: Garland.
- Ogbu, J. U. (2003). *Black American students in an affluent suburb: A study of academic disengagement*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Olneck, M. A. (2004). Immigrants and education in the United States. In J. A. Banks & C. A. McGee-Banks (Hg.), *Handbook of research on multicultural education* (2. Aufl., S. 381-403). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Opdenakker, M. C. & Van Damme, J. (2001). Relationship between school composition and characteristics of school process and their effect on mathematics achievement. *British Educational Research Journal*, 27(4), 407-432.
- Orfield, G. (2001). *Schools more separate: Consequences of a decade of resegregation*. Cambridge, MA: The Civil Rights Project, Harvard University.
- Orfield, G. & Eaton, S. E. (1996). *Dismantling desegregation: The quiet reversal of Brown v. Board of Education and the Harvard project on school desegregation*. New York, NY: The New Press.
- Orfield, G. & Lee, C. (2005). *Why segregation matters: Poverty and educational inequality*.
<http://www.civilrightsproject.harvard.edu> [18. 4. 2006].

- Osborne, J. W. (2001). Testing stereotype threat: Does anxiety explain race and sex differences in achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 26(3), 291-310.
- Peterson, J. M. (1989). Remediation is no remedy: A study conducted in Utah shows that ability grouping is harmful to remedial students. *Educational Leadership*, 46(6), 24-25.
- Pettigrew, T. F. (2004). *Intergroup Contact*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.
- Pettigrew, T. F. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751-783.
- Phillips, M., Brooks-Gunn, J., Duncan, G. J., Klebanov, P. & Crane, J. (1998). In C. Jencks & M. Phillips (Hg.), *The black-white test score gap* (S. 103-145). Washington, DC: Brookings Institution Press.
- Phillips, S. U. (1983). *The invisible culture: Communication in classroom and community on the warm springs reservation Indian reservation*. New York, NY: Longman.
- Pinel, E. C. (1999). Stigma consciousness: The psychological legacy of social stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(1), 114-128.
- Portes, A. (1998). Divergent destinies: Immigration, the second generation, and the rise of transnational communities. In P. H. Schuck & R. Münz (Hg.), *Paths to inclusion: The integration of migrants in the United States and Germany* (Band 5, S. 33-57). New York, NY: Berghahn Books.
- Portes, A. & Hao, L. (2004). The schooling of children of immigrants: Contextual effects on the educational attainment of the second generation. *Proceedings of the National Academy of Science*, 101, 11920-11927.
- Portes, A. & MacLeod, D. (1996). Educational progress of children of immigrants: The roles of class, ethnicity, and school context. *Sociology of Education*, 69(4), 255-275.
- Portes, A. & Rumbaut, R. (1990). *Immigrant America*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Powell, J. J. W. (2004). *Special education and the risk of becoming less educated in Germany and the United States*. Vortrag am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB). Berlin.
- Pries, L. (2004). Transnationalism and migration: New challenges for the social sciences and education. In S. Luchtenberg (Hg.), *Migration, education and change* (S. 15-39). New York, NY: Routledge.
- Purdie-Vaughns, V. J. (2004). *Identity contingency threat: The impact of circumstantial cues on African-Americans' trust in diverse settings*. Unveröffentlichte Dissertation.
- Ramm, G., Walter, O., Heidemeier, H. & Prenzel, M. (2005). Soziokulturelle Herkunft und Migration im Ländervergleich. In PISA Konsortium Deutschland (Hg.), *PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland - Was wissen und können Jugendliche?* Münster: Waxmann.
- Raudenbush, S. W. (1984). Magnitude of teacher expectancy effects on pupil IQ and function of the credibility of expectancy induction: A synthesis of findings from 18 experiments. *Journal of Educational Psychology*, 76(1), 85-97.
- Raudenbush, S. W. & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rekers-Mombarg & Scheerens, (2003) Levers for improvement: The relative impact of malleable school level variables. In J. Scheerens & A. Visscher (Eds.), *School effectiveness and training effects*. UB Twente: Netherlands.
- Resh, N. (1998). Track placement: How the "sorting machine" works in Israel. *American Journal of Education*, 106(3), 416-438.
- Rist, R. C. (1970). Student social class and teacher expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education. *Harvard Educational Review*, 40(3), 411-451.
- Robertson, D. & Symons, J. (1996). *Do peer groups matter? Peer group versus schooling effects on academic attainment*. London: London School of Economics, Center for Economic Performance.
- Rosenthal, H. E. S. & Crisp, R. J. (2005). Reducing stereotype threat by blurring intergroup boundaries. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20(10), 1-12.
- Rosenthal, R. (1994). Interpersonal expectancy effects: A 30-year perspective. *Current Directions in Psychological Science*, 3(6), 176-179.
- Rosenthal, R. & Fode, K. L. (1963). The effect of experimenter bias on the performance of the albino rat. *Behavioral Science*, 8, 183-189.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Rosenthal, R. & Lawson, R. (1964). A longitudinal study of the effects of experimenter bias on the operant learning of laboratory rats. *Journal of Psychiatric Research*, 2, 61-72.

- Rosenthal, R. & Rubin, D. B. (1978). Interpersonal expectancy effects: The first 345 studies. *The Behavioral and Brain Sciences*, 3, 377-415.
- Rossell, C. H. (1990). *The carrot or the stick for school desegregation policy: Magnet schools or forced busing*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Rowan, B. & Miracle, A. W. Jr. (1983). Systems of ability grouping and the stratification of achievement in elementary schools. *Sociology of Education*, 56, 133-144.
- Rubovits, P. C. & Maehr, M. L. (1973). Pygmalion black and white. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25(2), 210-218.
- Rumbaut, R. G. (2005). *A language graveyard? Immigration, generation, and linguistic acculturation in the United States*. Vortrag auf der internationalen Tagung „The Integration of Immigrants: Language and Educational Achievement“, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), Berlin.
- Rumbaut, R. G. & Portes, A. (2001). *Ethnicities: Children of immigrants in America*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Rumberger, R. W. (2003). The causes and consequences of student mobility. *Journal of Negro Education*, 72(1), 6-21.
- Rumberger, R. W. & Palardy, G. J. (2005). Does segregation still matter? The impact of student composition on academic achievement in high school. *Teachers College Record*, 107, 1999-2045.
- Rutter, M. & Maughan, B. (2002). School effectiveness findings, 1979-2002. *Journal of School Psychology*, 40, 451-475.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. & Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours*. London: Open Books.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J. & Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Salinas, M. F. (1998). *Stereotype Threat: The role of effort withdrawal and apprehension on the intellectual underperformance of Mexican-Americans*. Austin, TX: University of Texas.
- Scheerens, J. & Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. New York, NY: Elsevier Science.
- Schmader, T. & Johns, M. (2003). Converging evidence that stereotype threat reduces working memory capacity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(3), 440-452.
- Schofield, J. W. (1995). Improving intergroup relations among students. In J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Hg.), *Handbook of research on multicultural education* (S. 635-646). New York, NY: Simon & Schuster Macmillan.
- Schofield, J. W. & Eurich-Fulcer, R. (2001). When and how school desegregation improves intergroup relations. In R. Brown & S. Gaertner (Hg.), *Blackwell handbook of social psychology: Intergroup processes* (Heft 4, S. 475-494). New York, NY: Blackwell.
- Schönbach, P., Gollwitzer, P., Stiepel, G. & Wagner, U. (1981). *Education and Intergroup Attitudes*. London: Academic Press.
- Schönwälder, K. (1991). Zu viele Ausländer in Deutschland?. Zur Entwicklung ausländerfeindlicher Einstellungen in der Bundesrepublik. *Vorgänge*, 112(4), 1-11.
- Schümer, G. (2004). Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In G. Schümer, K.-J. Tillmann & M. Weiss (Hg.), *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler* (S. 73-114). Wiesbaden: VS Verlag.
- Schweinhart, L. (2004). *The High/Scope Perry Preschool study through age 40: Summary, conclusions, and frequently asked questions*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Seibt, B. & Forster, J. (2004). Stereotype threat and performance: How self-stereotypes influence processing by inducing regulatory foci. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(1), 38-56.
- Seifert, W. (1998). Social and economic integration of foreigners in Germany. In P. H. Schuck & R. Münz (Hg.), *Paths to inclusion: The integration of migrants in the United States and Germany* (S. 83-113). New York, NY: Berghahn Books.
- Seifert, W. (2000). Ausländer in Deutschland. In Statistisches Bundesamt, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung & Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen (Hg.): *Datenreport 1999. Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland* (S. 569-580). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Shadish, W. R., Cook, T. D. & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton Mifflin.

- Shavit, Y. & Featherman, D. L. (1988). Schooling, tracking, and teenage intelligence. *Sociology of Education*, 61(1), 42-51.
- Sheldon, S. B. & Epstein, J. L. (2005). School programs of family and community involvement to support children's reading and literacy development across the grades. In J. Flood and P. Anders (Hg.), *Literacy development of students in urban schools: Research and policy* (S. 107-138). Newark, DE: International Reading Association.
- Shih, M., Pittinsky, T. L. & Ambady, N. (1999). Stereotype susceptibility: Identity salience and shifts in quantitative performance. *Psychological Science*, 10(1), 80-83.
- Shu, S. C. (1979). Impact of teachers' expectation on teacher-student interaction and students' personal qualities. *Bulletin of Educational Psychology*, 12, 183-194.
- Simpson, A. W. & Erickson, M. T. (1983). Teachers' verbal and nonverbal communication patterns as a function of teacher race, student gender, and student race. *American Educational Research Journal*, 20(2), 183-198.
- Slavin, R. E. (1977). How student learning teams can integrate the desegregated classroom. *Integrated Education*, 15(1), 5-58.
- Slavin, R. E. (1979). Effects of bi-racial learning teams on cross-racial friendships. *Journal of Educational Psychology*, 71, 381-387.
- Slavin, R. E. (1986). Best-evidence synthesis: An alternative to meta-analytic and traditional reviews. *Educational Researcher*, 15(9), 5-11.
- Slavin, R. E. (1987). Ability grouping and student achievement in elementary schools: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 57(3), 293-336.
- Slavin, R. E. (1990). Ability grouping in secondary schools: A Best-Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*, 60(3), 471-499.
- Slavin, R. E. (1993). Ability grouping in the middle grades: Achievement effects and alternatives. *The Elementary School Journal*, 93(5), 535-552.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative Learning and Intergroup Relations*. New York, NY: Simon & Schuster Macmillan.
- Slavin, R. E. (1996). *Education for all*. Lisse, RE: Swets & Zeitlinger.
- Slavin, R. E., Leavey, M. B. & Madden, N. A. (1984). Combining cooperative learning and individualized instruction: Effects on student mathematics achievement, attitudes and behaviors. *The Elementary School Journal*, 84(4), 408-422.
- Slavin, R. E. & Oickle, E. (1981). Effects of cooperative learning teams on student achievement and race relations: Treatment by race interactions. *Sociology of Education*, 54, 174-180.
- Smith, A. E., Jussim, L. & Eccles, J. (1999). Do self-fulfilling prophecies accumulate, dissipate, or remain stable over time? *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(3), 548-565.
- Smith, A. E., Jussim, L., Eccles, J., VanNoy, M., Madon, S. & Palumbo, P. (1998). Self-fulfilling prophecies, perceptual biases, and accuracy at the individual and group levels. *Journal of Experimental Social Psychology*, 34(6), 530-561.
- Smith, B. O. (1971). On the anatomy of teaching. In R. T. Hyman (Hg.), *Contemporary thought on teaching* (S. 20-27). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Smith, M. L. (1980). Teacher expectations. *Evaluation in Education*, 4, 53-55.
- Snow, R. E. (1995). Pygmalion and intelligence? *Current Directions in Psychological Science*, 4(6), 169-171.
- Snyder, M. (1974). Self-monitoring of expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30(4), 526-537.
- Solomon, R. P. (1992). *Black resistance in high school*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Sørensen, A. B. & Hallinan, M. T. (1986). Effects of ability grouping on growth in academic achievement. *American Educational Research Journal*, 23(4), 519-542.
- Spencer, S. J., Steele, C. M. & Quinn, D. M. (1999). Stereotype threat and women's math performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35(1), 4-28.
- Spitz, H. H. (1999). Beleaguered pygmalion: A history of the controversy over claims that teacher expectancy raises intelligence. *Intelligence*, 27(3), 199-234.
- Stanat, P. (2005). *Effects of the composition of school populations on student achievement: Research findings and interpretations*. Vortrag im "Life Research School Seminar" am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin.
- Stanat, P. (2006). Schulleistung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hg.), *Herkunftsbe-*

- dingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. *Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 189-211). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stangor, C., Carr, C. & Kiang, L. (1998). Activating stereotypes undermines task performance expectations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(5), 1191-1197.
- Statistisches Bundesamt (2006). *Leben in Deutschland - Ergebnisse des Mikrozensus 2005*. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung & Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen (Hg.) (1997). *Datenreport. Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Steele, C. M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist*, 52(6), 613-629.
- Steele, C. M. & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 797-811.
- Steele, C. M., Spencer, S. J. & Aronson, J. (2002). Contending with group image: The psychology of stereotype and social identity threat. *Advances in Experimental Social Psychology*, 34, 379-440.
- Steele, C. M., Spencer, S. J., Hummel, M., Carter, K., Harber, K. D., Schoem, D., et al (1997). *African-American college achievement: A "wise" intervention*. Unveröffentlichtes Manuskript
- Steinberg, L. (1996). *Beyond the classroom: Why school reform has failed and what parents need to do*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Stone, J. (2002). Battling doubt by avoiding practice: The effects of stereotype threat on self-handicapping in white athletes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(12), 1667-1678.
- Stone, J., Sjomeling, M., Lynch, C. I. & Darley, J. M. (1999). Stereotype threat effects on black and white athletic performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1213-1227.
- Su, Z. (1996). Why teach: Profiles and entry perspectives of minority students as becoming teachers. *Journal of Research and Development in Education*, 39(3), 117-133.
- Su, Z. (1997). Teaching as a profession and as a career: Minority candidates' perspectives. *Teaching & Teacher Education*, 13(3), 325-340.
- Tal, Z. & Babad, E. (1989). The "teacher's pet" phenomenon as viewed by Israeli teachers and students. *The Elementary School Journal*, 90(1), 96-108.
- Taylor, M. C. (1979). Race, sex, and the expression of self-fulfilling prophecies in a laboratory teaching situation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(6), 897-912.
- Taylor, S. E., Fiske, S. T., Etcoff, N. L. & Ruderman, A. J. (1978). Categorical and contextual bases of person memory and stereotyping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 778-793.
- Teddlie, C., Kirby, P. C. & Stringfield, S. (1989). Effective versus ineffective schools: Observable differences in the classroom. *American Journal of Education*, 97(3), 221-236.
- Terkessidis, M. (2004). *Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Thernstrom, A. & Thernstrom, S. (2003). *No excuses: Closing the racial gap in learning*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Thompson, M. & Sekaquaptewa, D. (2002). When being different is detrimental: Solo status and the performance of women and racial minorities. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 2(1), 183-203.
- Thorndike, R. L. (1968). Pygmalion in the classroom. *American Educational Research Journal*, 5(4), 708-711.
- Thrupp, M. (1999). *Schools making a difference: Let's be realistic!* Philadelphia, PA: Open University Press.
- Thrupp, M., Lauder, H. & Robinson, T. (2002). School composition and peer effects. *International Journal of Educational Research*, 37(5), 483-504.
- Tizard, J., Schofield, W. N. & Hewison, J. (1982). Collaboration between teachers and parents in assisting children's reading. *British Journal of Educational Psychology*, 52(1), 1-15.
- Treisman, U. (1992). Studying students' studying calculus: A look at the lives of minority mathematics students in college. *The College Mathematics Journal*, 23(5), 362-372.
- Turkheimer, E., Haley, A., Waldron, M., D'Onofrio, B. & Gottesman, I. (2003). Socioeconomic status modifies heritability of IQ in young children. *Psychological Science*, 14(6), 623-628
- UN (2002). United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division. *International Migration Report 2002*. New York, NY.

- UN (2004). United Nations, Department of Economic and Social Affairs. *World economic and social survey 2004: International migration*. New York, NY.
- U.S. Department of Education, Office of the Deputy Secretary, Planning and Evaluation Service (2001). *The longitudinal evaluation of school change and performance in Title I schools, Volume 1: Executive Summary*. Washington, DC.
- U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics (1997). *The condition of education, 1997*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics (2002). *The condition of education, 2002*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Unsöld, W. (1978). *Lehrereinstellung und Schulervorurteil*, Frankfurt am Main: Lang.
- Uwaydat, A., Hamdi, N. & Munayzal, A. (1991). The effect of teachers' expectations on student's intelligence, achievement, and self-concept in a Jordanian sample of 7th grade students. *Dirasat*, 16(6), 57-80.
- Valdés, G. (1996). *Con respecto: Bridging the distances between culturally diverse families and schools: an ethnographic portrait*. New York, NY: Teachers College Press.
- Van der Hoeven-Van Doornum, A. A., Voeten, M. J. & Jungbluth, P. (1991). The effect of teacher expectations and aspiration levels on school careers of pupils in primary education. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 15(1), 23-41.
- Vanfossen, B. E., Jones, J. D. & Spade, J. Z. (1987). Curriculum tracking and status maintenance. *Sociology of Education*, 69(2), 104-122.
- Vellacott, M. C., Hollenweger, J., Nicolet, M. & Wolter, S. C. (2003). *Soziale Integration und Leistungs-förderung. Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuchatel: Bundesamt für Statistik (BFS), Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- Venkatakrishnan, H. & Wiliam, D. (2003). Tracking and mixed-ability grouping in secondary school mathematics classrooms: A case study. *British Educational Research Journal*, 29(2), 189-204.
- Vieluf, U. (2003). Heterogenität als Chance? Ein Vergleich der Leistungsentwicklung von Haupt- und Realschüler(inne)n in nicht integrierten und integrierten Systemen. *Pädagogik*, 3, 34-38.
- Villas-Boas, A. (1998). The effects of parental involvement in homework on student achievement in Portugal and Luxembourg. *Childhood Education*, 74(6), 367-371.
- Wagner, G. G., Büchel, F., Haiken-DeNew, J. P. & Spiess, C. K. (1998). Education as a keystone of integration of immigrants: Determinants of school attainment of immigrant children in West Germany. In H. Kurthen, J. Fijalkowski & G. G. Wagner (Hg.), *Immigration, citizenship, and the welfare state in Germany and the United States* (S. 35-46). Stanford, CT: JAI Press.
- Wagner, S. J. & Powell, J. J. W. (2003): Ethnisch-kulturelle Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. Zur Überrepräsentanz von Migrantenjugendlichen an Sonderschulen. In G. Cloerkes (Hg.), *Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen* (S. 183-208) Materialien zur Soziologie der Behinderten, Band 1. Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH.
- Wagner, U., Hewstone, M. & Machleit, U. (1989). Contact and prejudice between Germans and Turks: A correlational study. *Human Relations*, 42(7), 561-574.
- Walberg, H. J. (1981). A psychological theory of educational productivity. In F. H. Farley & N. J. Gordon (Hg.), *Fundamental studies in educational research* (S. 19-34). Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Walker, I. & Crogan, M. (1998). Academic performance, prejudice, and the Jigsaw Classroom: New pieces to the puzzle. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 8(6), 381-393.
- Wang, M. C., Haertel, G. D. & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249-264.
- Weber, M. (2003). *Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede*. Opladen: Leske + Budrich.
- Weigel, R. H., Wiser, P. L. & Cook, S. W. (1975). Impact of cooperative learning experiences on cross-ethnic relations and attitudes. *Journal of Social Issues*, 31(2), 219-245.
- Weinert, F. E. & Helmke, A. (1995). Learning from wise mother nature or big brother instructor: The wrong choice as seen from an educational perspective. *Educational Psychologist*, 30(3), 135-142.
- Weinstein, R. S. (1985). *Student mediation of classroom expectancy effects*. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.

- Weinstein, R. S. (1989). *Perceptions of classroom processes and student motivation: Children's views of self-fulfilling prophecies* (Vol. 3: Goals and Cognition). San Diego, CA: Academic Press.
- Wells, A. S. & Crain, R. L. (1997). *Stepping over the color line*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Welner, K. & Burris, C. C. (2006). Alternative approaches to the politics of detracking. *Theory into Practice*, 45(1), 90-99.
- Westerbeek, K. (1999). *The colours of my classroom. A study into the effects of ethnic composition of classrooms on the achievement of pupils from different ethnic backgrounds*. Florenz, Italien: European University Institute.
- Wigfield, A., Eccles, J. S. & Rodriguez, D. (1998). The development of children's motivation in school contexts. In P. D. Pearson & A. Iran-Nejad (Hg.), *Review of research in education* (Band 23, S. 73-118). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Wilkinson, I. A. G., Hattie, J. A., Parr, J. M., Townsend, M. A. R., Thrupp, M., Lauder, H. & Robinson, T. (1999). *Influence of peer effects on learning outcomes: A review of the literature*. Final Report to the Ministry of Education, Wellington, Neuseeland.
- Willis, P. E. (1977). *Learning to labor: How working class kids get working class jobs*. New York, NY: Columbia University Press.
- Willms, J. D. (1986). Social class segregation and its relationship to pupils' examination results in Scotland. *American Sociological Review*, 51(2), 224-241.
- Wineburg, S. S. (1987). The self-fulfillment of the self-fulfilling prophecy. *Educational Researcher*, 16(9), 28-37.
- Witziers, B. & Bosker, R. J. (1997). *A meta analysis on the effects of presumed school effectiveness enhancing factors*. Vortrag auf der CSEI-Konferenz, Memphis, TN.
- Yee, A. H. (1992). Asians as stereotypes and students: Misperceptions that persist. *Educational Psychology Review*, 4(1), 95-132.
- Zentrum für Türkeistudien (1994). *Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland: Ein Handbuch*. Opladen: Leske + Budrich.
- Zill, N., Resnick, G., Kim, K., O'Donnell, K., Sorongon, A., et al (2003). Head Start FACES 2000: A whole-child perspective on program performance. A report prepared for the U.S. Department of Health and Human Services. Washington, D.C., online unter: www.acf.hhs.gov/programs/opre/hs/faces/reports/faces00_4thprogress/faces00_4thprogress.pdf
- Zigler, E. & Styfco, S.J. (2004). The wisdom of a federal effort on behalf of impoverished children and their families. In E. Zigler & S. Styfco (Hg.), *The Head Start Debates* (S. 221-249). Baltimore, MD: Brookes.
- Zimmer, R. W. & Toma, E. F. (2000). Peer effects in private and public schools across countries. *Journal of Policy Analysis and Management*, 19, 75-92.
- Zintz, M. (1963). *Education across cultures*. Dubuque, IA: W. C. Brown Co.
- Zuckerman, M., De Frank, R. S., Hall, J. A. & Rosenthal, R. (1978). Accuracy of non-verbal communication as a determinant of interpersonal expectancy effects. *Environmental Psychology and Nonverbal Behavior*, 2(3), 206-214.
- Zurawsky, C. (2004). *Closing the gap: High achievement for students of color*. Research Points, 2(3), 1-4. Washington, DC: American Educational Research Association.

Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI)

Die Arbeitsstelle wurde 2003 am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) eingerichtet und wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung finanziert. Sie ist mit zwei Wissenschaftlerinnenstellen ausgestattet und hat eine fünfköpfige Steuerungsgruppe sowie einen Beirat, der Mitglieder aus Wissenschaft, Politik und Medien umfasst.

Maßgebend bei der Einrichtung des Projekts waren zwei Grundüberlegungen: Durch vielfältige und anhaltende Wanderungsbewegungen in Europa ist das Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher kultureller Zugehörigkeit zur Normalität geworden. Diese Situation beinhaltet Herausforderungen und Konfliktpotenziale, aber auch Chancen. Zweitens geht das Projekt davon aus, dass in der sozialwissenschaftlichen Forschung sowohl weit entwickelte theoretische Modelle als auch eine umfangreiche empirische Evidenz für die Analyse von Problemen und die Vorbereitung politischer Entscheidungen vorliegen, diese Ressourcen aber aus verschiedenen Gründen nicht optimal genutzt werden.

Ein zentrales Ziel der Arbeitsstelle ist die problemgeleitete systematische Bilanzierung der in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen erarbeiteten Forschungsevidenz zu ausgewählten Fragestellungen im Themenfeld. Die Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) will so zur Weiterentwicklung der Forschung beitragen sowie – soweit möglich – Grundlagen für politisches Handeln bieten. Allgemein macht es sich die AKI zur Aufgabe, die Kommunikation und Kooperation zwischen Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit im Themenfeld Migration-Integration-Konflikte zu fördern. Sie möchte auch einen Beitrag dazu leisten, dass das Forschungsfeld Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration mehr Kontur und Gestalt gewinnt und wissenschaftlich wie gesellschaftlich stärker sichtbar wird.

Die *AKI-Forschungsbilanzen* verstehen sich als Beitrag zur Entwicklung angemessener Formen, um komplexe Wissensbestände komprimiert, zuverlässig und mit Blick auf ihre politische Relevanz erfassen und bewerten zu können. Angesichts der Zunahme und Ausdifferenzierung wissenschaftlichen Wissens, immer stärker internationaler Kommunikationszusammenhänge, der Forderung nach interdisziplinärer Orientierung und nicht zuletzt auch der Komplexität vieler Probleme unserer modernen Gesellschaften gewinnen solche Synthesen an Bedeutung. Die AKI-Forschungsbilanzen sollen den Kenntnisstand zu ausgewählten Thematiken bewerten, hinreichend gesicherte Erkenntnisse von Hypothesen und kontroversen Positionen scheiden, Lücken und Desiderata aufweisen, wissenschaftliche Erkenntnisse systematisieren und damit auch Grundlagen für politisches Handeln bieten. Ziel der Arbeitsstelle ist es, zu gesellschaftlich bedeutenden Fragen wissenschaftliche Analysen zu bieten, die ihre Fragen und Interpretationsansätze eigenständig formulieren, aber auch zur Lösung politischer und gesellschaftlicher Probleme beitragen.

Zu den Aktivitäten der AKI gehören neben der Erstellung der Forschungsbilanzen interdisziplinäre Expertenworkshops; außerdem gibt sie den AKI-Newsletter heraus.

Weitere Informationen zur Arbeitsstelle und ihren Veranstaltungen, der AKI-Newsletter sowie weitere Veröffentlichungen sind online unter www.aki.wz-berlin.de verfügbar. Der Newsletter kann als Print- oder Online-Ausgabe bei der Arbeitsstelle abonniert werden.

**Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI)
am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB)**

Veröffentlichungen

- Miles Hewstone, *Neuere Forschungen über Intergruppenkonflikte: Konsequenzen für den Umgang mit Migration und Integration*, WZB-discussion paper Nr. SP IV 2004-601, Berlin 2004.
- Karen Schönwälder, Dita Vogel, Giuseppe Sciortino, *Migration und Illegalität in Deutschland*. AKI-Forschungsbilanz 1, Berlin 2004. [auch auf Englisch]
- AKI (Hrsg.), *The Effectiveness of Bilingual School Programs for Immigrant Children*, WZB-discussion paper SP IV 2005-601, Berlin 2005; Dokumentation einer AKI-Tagung mit Beiträgen von R. Slavin/A. Cheung, Chr. Rossell/J. Kuder, G. Driessen, M. Axelsson, H. Reich und I. Gogolin.
- Janina Söhn, *Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg*, AKI-Forschungsbilanz 2, Berlin 2005.
- AKI, *Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik*, Band 14 der Reihe Bildungsreform des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Berlin 2005.
- Karen Schönwälder, Janina Söhn, Ines Michalowski (unter Mitwirkung von Katarina Löbel), *Sprach- und Integrationskurse für MigrantInnen: Erkenntnisse über ihre Wirkungen aus den Niederlanden, Schweden und Deutschland*, AKI-Forschungsbilanz 3, Berlin 2005.
- Hartmut Esser, *Migration, Sprache und Integration*, AKI-Forschungsbilanz 4, Berlin 2006.

* * *

Die Arbeitsstelle am WZB: Dr. habil. Karen Schönwälder (Leiterin), Dipl. Soz. Janina Söhn (wissenschaftliche Mitarbeiterin), Ines Michalowski, MA (wissenschaftliche Mitarbeiterin), Manuela Ludwig (Sekretariat), Nadine Schmid (studentische Mitarbeiterin).

Die Mitglieder der Steuerungsgruppe der AKI: Prof. Dr. Klaus J. Bade, Osnabrück, Prof. Dr. Hartmut Esser, Mannheim, Prof. Dr. Wilhelm Heitmeyer, Bielefeld, Prof. Dr. Amélie Mummendey, Jena, Prof. Dr. Friedhelm Neidhardt, Berlin.

Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI)
Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung
Reichpietschufer 50
10785 Berlin
Tel.: 030-25491-352
aki@wz-berlin.de
www.aki.wz-berlin.de